



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

EDILMA JOSÉ DA SILVA

**A TERRITORIALIZAÇÃO DA POLÍTICA DE NUCLEAÇÃO E O FECHAMENTO
DE ESCOLAS NO CAMPO EM UNIÃO DOS PALMARES/AL (2005-2015)**

**São Cristóvão/SE
2016**

EDILMA JOSÉ DA SILVA

**A TERRITORIALIZAÇÃO DA POLÍTICA DE NUCLEAÇÃO E O FECHAMENTO
DE ESCOLAS NO CAMPO EM UNIÃO DOS PALMARES/AL (2005-2015)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia – PPGeo – da Universidade Federal de Sergipe – UFS, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientador: Professor Dr. Eraldo da Silva Ramos Filho.

**São Cristóvão/SE
2016**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

S586t	<p>Silva, Edilma José da</p> <p>A territorialização da política de nucleação e o fechamento de escolas no campo em União dos Palmares/AL (2005-2015) / Edilma José da Silva; orientador Eraldo da Silva Ramos Filho – São Cristóvão, 2016.</p> <p>147 f. : il.</p> <p>Dissertação (mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Sergipe, 2016.</p> <p>1. Geografia humana. 2. Educação rural. 3. Escolas rurais. 4. Educação e Estado. 5. Alagoas. I. Ramos Filho, Eraldo da Silva, orient. II. Título.</p> <p>CDU: 911.373:37(813.5)</p>
-------	---

FOLHA DE APROVAÇÃO

EDILMA JOSÉ DA SILVA

A TERRITORIALIZAÇÃO DA POLÍTICA DE NUCLEAÇÃO E O FECHAMENTO DE ESCOLAS NO CAMPO EM UNIÃO DOS PALMARES/AL (2005-2015)

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Geografia,
da Universidade Federal de Sergipe, pela seguinte banca examinadora:

Banca Examinadora:

Professor Dr. Eraldo da Silva Ramos Filho (UFS)
Orientador

Professora Dra. Josefa de Lisboa Santos (UFS)
Examinador Interno

Professora Dra. Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus (UFS)
Examinador Externo

**São Cristóvão/SE
2016**

*Ao meu amado avô, Luiz Lourenço (in memoriam)
que com um sorriso no rosto, contando um conto a
cada encontro, me ensinou a enfrentar os obstáculos
do cotidiano com coragem e fé e a enxergar com a
alma o verdadeiro sentido da vida.*

AGRADECIMENTOS

Nessa jornada da vida, onde me encontro em constante processo de evolução, sinto-me feliz por poder agradecer. Quero referendar aqui algumas pessoas que marcaram significativamente a minha caminhada durante essa importante, bonita e solitária etapa da minha vida.

Antes de tudo, agradeço aos meus orixás, forças da natureza, pelas energias que me encorajam e fortalecem a cada novo nascer do sol e aos meus guias de luz que me conduziram nessa caminhada e me permitiram superar obstáculos e chegar até aqui.

À minha família, pela vida, pelo amor incondicional, pelo apoio, cuidados e ensinamentos.

Às minhas três estrelinhas, sobrinhos amados: Luiz Guilhermy, Alícia e Lucas, que com pureza no olhar e doçura no sorriso, iluminam o meu caminhar, me fazem ter esperança e acreditar que o mundo pode ser muito melhor.

Ao professor e orientador Eraldo da Silva Ramos Filho, pela paciência e parceria com as quais me acompanhou nessa jornada.

À querida e doce Elaine Rapôso, pelo carinho, cuidado, contribuição, força e leveza de sempre. Gratidão aos ventos, pelo encontro raro.

À Mãe Rose, um ser de luz que cruzou meu caminho na reta final dessa trajetória. Gratidão por todos os ensinamentos, por me fortalecer emocional e espiritualmente, por cuidar, aconselhar e acreditar em mim. Desejo ser uma boa filha.

Aos meus bests: Camila Silva, Fabson Calixto, Valdilene Cardoso e Manuella Oliveira, pelo encorajamento de sempre, por compreender o silêncio e o distanciamento que esta fase da vida provocou, pelo carinho, respeito e amizade que nos une. Que a nossa amizade atravesse o tempo.

Aos colegas de turma por contribuir nas discussões, por acompanhar nos cafezinhos e por dividir as aflições. A Joseane Costa, Erika Oliveira, Paulo Adriano, Reuel Leite, Mário Jorge, Maria Salomé, Jecson Girão, Genivânia Maria, Edésio Alves e Vanilza Andrade. Sou grata a vocês pelos ensinamentos e momentos vividos ao lado de cada um.

Aos amigos com quem dividi um lar e que se fizeram família: Danilo Santana e Edivanda Rodrigues. Gratidão pelo carinho e cuidado compartilhados.

A Márcio Ferreira, meu amigo querido, minha fonte de inspiração, a quem muito admiro, por me impulsionar a seguir meus sonhos e me aconselhar sempre.

Ao Grupo Burundanga Percussivo, em especial ao maestro Pedrinho Mendonça, homem ético e humano, que ensina a melodia suave da vida com doçura e humildade. A ele todo meu respeito e gratidão pelos ensinamentos, por me acolher com ternura de pai e por me proporcionar dias de leveza junto ao som ensurdecador dos tambores, que faziam meu coração pulsar mais forte. A Antônio Passos, Vaneide Dias, Gabriela Assunção, Mariza Almeida, Luiz Soares e Elen Novaes, pelo carinho, amizade, doçura e abraço com os quais sempre me receberam. Vocês foram a parte mais leve dessa caminhada, nesse lugar estranho para mim. Gratidão.

Aos colegas do Laboratório de Estudos Rurais e Urbanos, gratidão pelos momentos de aprendizado juntos.

A todos os colegas do Laboratório de Geografia Agrária – LAGEA, da Universidade Federal de Uberlândia, pelo acolhimento e carinho com os quais fui recebida durante a experiência da mobilidade, e em especial ao Professor Marcelo Cervo Chelotti. A Natália Campos, por me receber em sua casa, a Fabiana Borges, Eleusa Mota, Tiago Alves e Alex Cristiano. Gratidão pelos momentos compartilhados.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por fomentar essa pesquisa.

À professora Ana Rocha, por ter contribuído significativamente para a construção desse estudo durante a etapa da qualificação.

À professora Josefa Lisboa, que com um olhar me acalmou no dia da defesa do projeto de mestrado, durante o processo seletivo, e com muita generosidade e carinho aceitou fazer parte da finalização desse ciclo. A sua humanidade e profissionalismo são as principais lições que levo desse mestrado, porque vi na prática a profissional que quero ser.

À professora Sônia Meire, pelas contribuições na etapa da qualificação bem como pela participação no momento final dessa jornada.

Aos gestores, professores e pais, por conceder as entrevistas, documentos e um pouco de atenção. A contribuição de cada um de vocês foi imprescindível para tornar esse trabalho possível.

À Universidade Federal de Sergipe e ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, gratidão pelo acolhimento e por contribuir com a minha formação profissional, o mestrado, representa parte desse projeto.

A todos aqueles que direta, ou indiretamente, colaboraram para que esse trabalho pudesse ser realizado, gratidão.

“O governador gostou do pomar, das galinhas Orpington, do algodão e da mamona, achou conveniente o gado limosino, pediu-me fotografias e perguntou onde ficava a escola.

Respondi que não ficava em parte nenhuma. No almoço, que teve champanhe, o dr. Magalhães gemeu um discurso. S. excia. tornou a falar na escola. Tive vontade de dar uns apartes, mas contive-me.

*Escola! Que me importava que os outros soubessem ler ou fossem analfabetos?
— Esses homens de governo têm um parafuso frouxo. Metam pessoal letrado na apanha da mamona. Não de ver a colheita.*
[...]

[Madalena] Foi à escola, criticou o método de ensino do Padilha e entrou a amolar-me reclamando um globo, mapas, outros arreios que não menciono porque não quero tomar o incômodo de examinar ali o arquivo. Um dia, distraidamente, ordenei a encomenda. Quando a fatura chegou, tremi. Um buraco: seis contos de réis. Seis contos de folhetos, cartões e pedacinhos de tábua para os filhos dos trabalhadores”.

(Graciliano Ramos, São Bernardo, 2009).

RESUMO

A educação escolar brasileira tem suas origens marcadas por um contexto de opressão e exclusão da classe dominante sobre a classe trabalhadora, em especial aquela que vive e trabalha no campo e, nesse sentido, ao considerarmos as políticas educacionais voltadas para o campo percebemos que essas empenharam-se somente na formação de força de trabalho para atender às demandas econômicas do país. Essa ênfase dada à formação de força de trabalho caracterizou todas as legislações que se voltaram para a educação rural. No sentido inverso ao que elas propõem, os movimentos socioterritoriais empenharam-se em construir propostas que, pela via política, apresentam novas possibilidades de pensar a educação, pautada no conceito contra hegemônico da educação do campo. No contexto dessa disputa entre o que impõe o Estado e o que propõem os movimentos socioterritoriais, este estudo tem por objetivo analisar o processo de territorialização da política de nucleação e o fechamento das escolas no campo em União dos Palmares/AL, no período entre 2005 e 2015. Para isso, em seus capítulos, ele apresenta o processo histórico de formação territorial e educacional de Alagoas; trata do processo de construção da educação brasileira, com ênfase no desenvolvimento de políticas públicas educacionais que atendem aos sujeitos do meio rural; apresenta um panorama da realidade educacional e identifica as iniciativas governamentais no âmbito municipal quanto a territorialização da política de nucleação de escolas no município em estudo; bem como analisa os discursos oficiais dos gestores das escolas estudadas. A política analisada aqui surge com a intenção de concentrar recursos e racionalizar custos, com o discurso de melhoramento da qualidade educacional, pautada em um discurso neoliberal enraizado, que, na prática, se traduz na precarização e consequente fechamento das escolas no campo. As bases metodológicas da pesquisa estão fundamentadas entre a teoria e a prática e levarão em consideração sua natureza qualitativa e quantitativa, destacando-se revisões da literatura acerca das temáticas trabalhadas, além de levantamentos de dados primários e secundários, para compor um panorama situacional da realidade do objeto pesquisado no município estudado. O trabalho de campo, enquanto elemento que dá subsídio a uma pesquisa qualitativa foi realizado mediante entrevistas semiestruturadas *in loco* com representantes da Secretaria Municipal de Educação de União dos Palmares – AL, gestores, professores e pais de alunos das escolas Núcleo estudadas.

Palavras-Chaves: Territorialização; Política de Nucleação; Educação do Campo.

ABSTRACT

The origin of Brazilian education is characterized by the oppression and exclusion of the ruling class on the working class, especially the one who works and lives in rural areas. This way, considering the educational policies we observe that they are engaged in the education for labor force in order to meet the country's economic demands. The focus given to the labor force formation characterized the rural education guidelines. Contrasting what is proposed by the educational guidelines, the socioterritorial movements engaged in constructing proposals that present new possibilities of thinking education, based on the concept of education in rural areas. In the context of this disagreement between what is imposed by the State and the proposals of socioterritorials movements, this study aims to analyze the process of territorialization of the nucleation policy and the closure of rural schools in União dos Palmares/AL, between 2005 and 2015. In doing so, the study presents the history of territorial and educational formation in Alagoas. It discusses the process of organization of Brazilian education, emphasizing the development of educational public policies to the rural areas. It also presents a panorama of the education reality and identifies the government initiatives related to the territorialization of the nucleation policy of local schools, and analyzes the official statements from the managers of the studied schools. The policy analyzed in this paper arises with the intention of concentrating resources and rationalizing expenses, on the ground of educational quality improvement, founded on a neoliberal discourse that, in fact, means the precariousness and consequently the closing of rural schools. The methodology applied in this study is founded between theory and practice and will consider the quantitative and qualitative nature of the research, highlighting the literary revisions about the studied subjects in addition to analyze the primary and secondary data to constitute a situational panorama of the studied object in the chosen town. The field research was conducted through semi-structured interviews *in loco* with local Education Department representatives in União dos Palmares – AL, managers, teachers and students' parents from the studied schools.

Key-words: Territorialization; Nucleation Policy; Field Education.

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Localização da área de Estudo, União dos Palmares, Alagoas, 2016.....	48
Mapa 2 – Localização das Escolas Municipais Rurais em Estudo, União dos Palmares, Alagoas, 2016.....	97

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de Escolas da Educação Infantil por Rede de Ensino, União dos Palmares, Alagoas, 2005 – 2015.....	89
Gráfico 2 – Número de Escolas do Ensino Fundamental por Rede de Ensino, União dos Palmares, Alagoas, 2005 – 2015.....	89

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Escolas Nucleadas no Campo, União dos Palmares/AL, 2008 e 2015.....	93
Quadro 2 – Escolas Núcleo Municipais no Campo, União dos Palmares/AL, 2016.....	97
Quadro 3 – Escolas Anexos Pertencentes ao Núcleo 1, União dos Palmares/AL.....	101
Quadro 4 – Escolas Anexos Pertencentes ao Núcleo 3, União dos Palmares/AL.....	104
Quadro 5 – Escolas Anexos Pertencentes ao Núcleo 4, União dos Palmares/AL.....	107
Quadro 6 – Escola Anexos Pertencente ao Núcleo 5, União dos Palmares/AL.....	110
Quadro 7 – Escolas Anexos Pertencentes ao Núcleo 6, União dos Palmares/AL.....	114
Quadro 8 – Escolas Anexos Pertencentes ao Núcleo 8, União dos Palmares/AL.....	119

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de usinas nos estados produtores de açúcar da região Nordeste, 1920 -1985.....	40
Tabela 2 – Número de Escolas, Docentes e Matrículas por Nível de Ensino, União dos Palmares/AL, 2005 – 2015.....	87

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Ocupação da Usina Laginha, União dos Palmares, Alagoas, 2015.....	60
Figura 2 – Fachada da E. M. José Medeiros, Sede Desativada, União dos Palmares/AL.	95
Figura 3 – Lateral da E. M. José Medeiros, Sede Desativada, União dos Palmares/AL	96
Figura 4 – E. M. Antônio Gomes de Barros, União dos Palmares/AL.....	98
Figura 5 – Sala de aula da E. M. Antônio Gomes de Barros.....	99
Figura 6 – Fachada da E. M. Herculano Albuquerque, União dos Palmares/AL.....	108
Figura 7 – Pátio, Refeitório e Cantina da E. M. Herculano Albuquerque.....	108
Figura 8 – Banheiros de uso dos alunos da E. M. Herculano Albuquerque.....	109
Figura 9 – E. M. Pedro Pereira da Silva, União dos Palmares/AL.....	112
Figura 10 – Sala de aula da E. M. Pedro Pereira da Silva.....	112
Figura 11 – Sala dos Professores da E. M. M. Mariá de Castro Sarmiento.....	116
Figura 12 – Fachada da E. M. M. Mariá de Castro Sarmiento União dos Palmares/AL.....	116
Figura 13 – Corredor de acesso às salas de aula da E. M. M. M. de Castro Sarmiento..	117

LISTA DE SIGLAS

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE – Conselho Nacional de Educação
DATA LUTA – Banco de Dados da Luta Pela Terra
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENERA – Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária
FUNDEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PCA – Paradigma do Capitalismo Agrário
PEC – Proposta de Emenda Constitucional
PNTE – Programa Nacional de Transporte Escolar
PPP – Projeto Político Pedagógico
PQA – Paradigmas da Questão Agrária
PROÁLCOOL – Programa Nacional do Alcool
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEMED – Secretaria Municipal de Educação
TJ-AL – Tribunal de Justiça de Alagoas
UFS – Universidade Federal de Sergipe
UNB – Universidade de Brasília
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO I - A FORMAÇÃO TERRITORIAL DO ESTADO DE ALAGOAS	23
1.1 Do Bangüê às usinas: terra e práticas educativas nas Alagoas	24
1.2 Da territorialização das usinas à des-territorialização dos camponeses	37
1.3 União dos Palmares / AL	47
CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO RURAL X EDUCAÇÃO DO CAMPO: PARADIGMAS EM DEBATE	62
2.1 A educação rural a serviço do capital.....	63
2.2 Educação do campo como projeto de resistência dos movimentos socioterritoriais	73
2.2.1 Diretrizes operacionais para a Educação nas Escolas do Campo	80
CAPÍTULO III - A POLÍTICA DE NUCLEAÇÃO E O FECHAMENTO DE ESCOLAS NO CAMPO: REALIDADE DO MUNICÍPIO DE UNIÃO DOS PALMARES/AL.....	84
3.1 A territorialização da política de Nucleação e o fechamento de escolas no Município de União dos Palmares/AL.....	85
3.1.1 Núcleo 1: Escola Municipal Antônio Gomes de Barros (escola sede).....	98
3.1.2 Núcleo 3: Escola Municipal Professora Elizabete Santos (escola sede)	103
3.1.3 Núcleo 4: Escola Municipal José Clarindo Paes (escola sede).....	104
3.1.4 Núcleo 5: Escola Municipal Herculano Albuquerque (escola sede).....	107
3.1.5 Núcleo 6: Escola Municipal Pedro Pereira da Silva (escola sede).....	111
3.1.6 Núcleo 8: Escola Municipal Maria Mariá de Castro Sarmiento (escola sede).....	115
3.2 A política de nucleação como instrumento de precarização das escolas no campo.....	120
3.3 Os impactos socioterritoriais da política de Nucleação.....	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	133
APÊNDICES.....	139
ANEXOS	143

INTRODUÇÃO

O contexto da educação escolar brasileira moldou-se ao longo da nossa história por meio de práticas que instituíram um processo marcado pela opressão e exclusão da classe dominante sobre a classe trabalhadora. Tal processo desenvolveu-se de forma lenta e ao longo do seu percurso materializou-se de diversas formas. Desde a utilização do trabalho escravo até a proletarianização camponesa, todas essas facetas têm em comum, como pano de fundo o surgimento de uma lógica excludente e desumanizadora, que pode ser compreendida a partir da ótica de Freire (2005, p. 32):

[...] se ambas são possibilidades [humanização e desumanização], só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada.

De acordo com Freire, injustiça, exploração, opressão e a violência dos opressores são os mecanismos por meio dos quais o homem tem a sua humanidade roubada. O processo de resgate dessa humanidade, também apontado pelo autor, acontece através da luta dos oprimidos. A fala de Freire é pertinente para apresentar a temática deste trabalho, porque aponta os elementos que fundamentam o processo de exclusão que historicamente recai sobre os camponeses, bem como a possibilidade de superá-la. Essa exclusão tem como um dos seus principais fatores, no que diz respeito à realidade deles, a expropriação. Esta, por sua vez, mantém uma relação complementar com a proletarianização e a negação dos direitos sociais, tais como moradia, saúde e educação.

Esse conjunto ajuda a compor um quadro cuja principal característica é a marginalização do camponês, o qual foi sempre privado de todos os direitos sociais, em especial, para o contexto desta análise, a educação. Para pensar o modo como se deu essa marginalização, a partir da consideração da falta de acesso à escolarização, é importante notar o modo como a construção de políticas públicas, historicamente, privilegiou a cidade em detrimento do campo. Esse privilégio pode ser mais bem compreendido quando se tem em mente o fato de que, dentro de uma lógica neoliberal, a cidade passa a ser vista como o melhor modelo de desenvolvimento econômico. Assim, as políticas de educação, mesmo quando se voltam para o campo, apresentam propostas que não consideram a sua especificidade.

Em Alagoas, no que diz respeito as políticas de educação voltadas para o campo, o cenário é o mesmo, e ainda se agrava devido ao quadro de sucateamento que caracteriza a educação pública no estado e em seus municípios. Vários são os indicativos desse sucateamento que vão desde aspectos legais à falta de profissionais no quadro efetivo para atuar na educação e de infraestrutura das escolas públicas estaduais e municipais.

De acordo com a Secretaria Estadual de Educação e os Sindicatos da categoria, estima-se um déficit no quadro docente estadual em torno de 3500 funcionários. Essa carência leva as escolas a funcionarem em condições precárias, por meio da contratação temporária de monitores, em sua maioria sem a formação mínima legalmente exigida. Esses monitores, no geral, são estudantes de graduação que atuam sem os mesmos direitos dos profissionais efetivos, além de possuírem uma carga horária de trabalho superior a destes trabalhadores que têm seus direitos trabalhistas reconhecidos.

É importante ressaltar que essa problemática recorrente no estado de Alagoas também se faz presente nos municípios, como é o caso do município de União dos Palmares, *locus* dessa pesquisa. Neste, verificou-se, conforme observar-se-à no decorrer desta análise, um significativo número de professores com contrato temporário na rede pública municipal de ensino, em especial para atuar nas escolas localizadas no campo, que compõem nosso objeto de estudo.

O sucateamento mencionado perpassa também pelas condições de trabalho oferecidas aos servidores da educação alagoana, uma vez que no atual momento histórico, a falta de condição de trabalho é agravada pelo cerceamento da liberdade de trazer um debate político para a sala de aula. Tal cerceamento é imposto pela Lei 7.800, de 05 de maio de 2016, que institui no âmbito do sistema estadual de ensino o programa “Escola Livre”. Conhecida no estado como “lei da mordaza”, ela trata como doutrinação a discussão sobre política e religião, prevendo punição para todo e qualquer profissional da educação que trazer esse debate para a escola. Até mesmo o debate sobre o sucateamento da educação no estado é vedado pela lei, uma vez que tais discussões são previstas como tentativa de cooptar os estudantes ideologicamente.

É nesse contexto que se situa a problemática sobre a qual se debruça este trabalho, cujo objetivo geral se volta para a análise do processo de territorialização da política de nucleação e o fechamento das escolas no campo, no município de União dos Palmares – AL, no período de 2005 a 2015. A política de nucleação é entendida aqui como uma alternativa para a diminuição de gastos com a educação pública municipal por meio da precarização e consequente fechamento de escolas multisseriadas isoladas, e da concentração dos estudantes

destas em escolas maiores e supostamente melhores, do ponto de vista didático-pedagógico e estrutural, conforme demonstrou a realidade encontrada no município estudado. Tal proposta se consolidou, nos últimos anos, a partir de aparatos legais que passaram a implantá-la e a regê-la.

A par dessa contextualização, alguns questionamentos são peculiares à pesquisa: a) Como a formação territorial do estado de Alagoas possibilitou o surgimento de práticas excludentes que têm marcado a educação no campo? b) Como a Educação Rural e a Educação do Campo se inserem nos marcos legais que norteiam as políticas públicas voltadas para elas? c) Como as políticas públicas voltadas para a Educação no Campo consolidaram-se como mecanismos de supressão de direitos e conquistas do campesinato, culminando, inclusive, com a implantação da política de Nucleação? d) Quais os discursos que estão por trás da política de Nucleação das escolas localizadas no campo, no município de União dos Palmares/AL? e) Quais os impactos socioterritoriais causados pela implantação da política de Nucleação no município pesquisado?

Diante desses questionamentos, os impactos socioterritoriais provenientes desse processo serão analisados no decorrer deste trabalho, a partir das discussões das entrevistas realizadas com as famílias, cujos filhos passaram a estudar em outra escola, seja sede ou anexo, devido ao fechamento, bem como com gestores e professores. Além disso, tais relatos serão considerados em função dos dados quantitativos apresentados pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), bem como da contraposição deles ao discurso legal que rege esse processo.

A análise tem como ponto inicial a pesquisa de campo enquanto elemento que dá subsídio a um estudo qualitativo, realizado mediante entrevistas semiestruturadas *in loco* com representantes da SEMED de União dos Palmares, no estado de Alagoas, gestores, professores e pais de alunos das escolas núcleo estudadas. Estas foram gravadas e transcritas e contribuíram para analisar como se efetivou, na prática, a territorialização da política de nucleação e o fechamento das escolas situadas no campo em União dos Palmares.

A pesquisa de campo que subsidiou a construção desse trabalho foi desenvolvida a partir da coleta de dados realizada na Secretaria Municipal de Educação – SEMED, nas escolas sede localizadas no campo, bem como nas comunidades onde elas estão situadas. A ida às escolas e às comunidades foi fundamental para entender a consolidação da política de Nucleação no município e o contexto no qual ela se insere. Nesse sentido, as dificuldades encontradas para a realização dessa pesquisa também são elementos que nos ajudaram a compreender melhor o nosso *corpus* de análise.

Tais dificuldades perpassaram tanto o acesso aos documentos emitidos pela SEMED, visto a morosidade do fornecimento deles, quanto o acesso às escolas pesquisadas, uma vez que muitas delas, conforme será demonstrado no corpo do texto, estão localizadas em áreas isoladas, de difícil acesso e inseridas num contexto de violência (assaltos, estupros, etc.). Esse conjunto de fatores impossibilita a presença diária dos gestores em duas escolas pesquisadas, assim como também impossibilitou a ida a essas escolas para a coleta de dados *in loco*. Dessa forma, os dados relativos a elas foram coletados na SEMED, onde está localizada a sala na qual atua a sua gestão.

A construção desta análise inicia-se a partir da formação territorial do estado de Alagoas, centrando-se em três momentos específicos: a doação de sesmarias, por parte da coroa portuguesa; a consolidação dessas sesmarias por meio da implantação dos banguês; e a territorialização do capital, por meio da chegada das usinas. Todo esse percurso, conforme demonstrado no primeiro capítulo desta dissertação, permite vislumbrar o modo como historicamente se organizou a estrutura fundiária, em Alagoas, por meio de um processo crescente de concentração de terras que, enquanto avança, aumenta o grau de opressão e marginalização do camponês. É nesse contexto que se estabelece a Instrução Pública em Alagoas e com ela se inicia o processo de construção de modelos educacionais dos quais o camponês está sempre excluído.

No segundo capítulo, por sua vez, serão consideradas as legislações que se voltam para a educação ofertada para quem vive no campo. O ponto de partida para essa análise é a constatação de que, a serviço de discursos neoliberais, tais legislações moldaram as propostas de educação rural que nortearam a educação ofertada no campo até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, que determina que os sistemas de ensino devem considerar as especificidade da vida rural e de cada região do país. A partir do que determina a LDB, surgem diretrizes específicas que se voltam para a educação do campo, e estas, posteriormente, foram complementadas pelas legislações que permitiram a implantação da política de nucleação das escolas no campo.

Esse conjunto de leis, conforme dito anteriormente, têm um traço em comum: todas elas, ao se voltarem para a educação que é ofertada para o camponês, desenvolvem-se de forma horizontal, sem considerar as especificidades desses sujeitos, nem permitir que eles participem de sua construção. Na contramão desse processo, é que surgem as propostas de educação do campo. Estas nascem a partir da luta e das conquistas dos movimentos socioterritoriais e são construções pautadas pelas vivências e lutas dos próprios camponeses. Nesse sentido, elas se

caracterizam como propostas contra-hegemônicas, uma vez que se colocam acentuadamente contra os discursos do capital e a lógica neoliberal.

Feito esse percurso, consideramos lançadas todas as seções que norteiam esta pesquisa e, com isso, é possível fazer algumas considerações acerca da realidade encontrada nas escolas visitadas. O desenvolvimento deste trabalho mostrou que, mesmo tentando incorporar os conceitos advindos da luta empreendida pelos movimentos socioterritoriais, a legislação mantém seu caráter vertical e autoritário, quando não permite que esses movimentos ajudem a construir as políticas de educação que se voltam para o atendimento das suas necessidades ou quando suprime direitos anteriormente conquistados.

Torna-se fundamental, para desenvolver esta análise, tomar como referência os relatos das famílias entrevistadas no decorrer da pesquisa de campo bem como os discursos oficiais, a fim de perceber os impactos socioterritoriais decorrentes desse processo. Assim, o terceiro capítulo demonstra o modo como a política de nucleação das escolas, ao se territorializar, cria meios para que se efetive a precarização e até o fechamento de escolas no campo. Diante desse cenário, este trabalho encerra-se com a apresentação de algumas contribuições que se propõem a refletir sobre os impactos negativos decorrentes da política territorializada no município estudado.

CAPÍTULO I - A FORMAÇÃO TERRITORIAL DO ESTADO DE ALAGOAS

“São os tempos modernos, cunhado, mas não se apoquento:
mudam os títulos – coronel é doutor, capataz é gerente,
fazenda é empresa -, o resto não muda, riqueza é riqueza,
pobreza é pobreza com fartum de desgraça”.
(Jorge Amado)

Tomo de empréstimo as palavras do escritor Jorge Amado (2006) para iniciar este capítulo que tratará da formação do território alagoano e as influências derivadas desse momento histórico nas condições sociais e econômicas do seu povo. Compreendemos que as desigualdades e contradições existentes na terra das Alagoas são fruto do modelo de ocupação aqui implantado e das relações de poder estabelecidas.

O objetivo deste capítulo é demonstrar como o processo de formação do território alagoano contribuiu, histórica e geograficamente, para o surgimento e a ascensão de uma burguesia agrária industrial, o que acarretou a exclusão social dos trabalhadores camponeses, indígenas e negros. Além disso, busca-se analisar como as práticas educativas foram sendo constituídas desde a colonização em Alagoas.

Nesse sentido, analisaremos a territorialização da indústria açucareira em Alagoas como ponto de partida para a concentração de terra, riqueza e poder nas mãos de meia dúzia de famílias, em detrimento da des-territorialização dos camponeses. Em seguida, caracterizaremos o município de União dos Palmares, atentando para a sua singularidade no processo de formação do território alagoano, uma vez que este fez parte dos primeiros focos de povoamento do estado. Além disso, foi palco de luta e resistência do maior quilombo negro da história, como afirma Lindoso (2011) em *A Razão Quilombola*, assentou engenhos de açúcar em suas terras e contribuiu significativamente para o contexto cultural alagoano.

Tratamos, portanto, inicialmente, da origem do estado de Alagoas, por julgar necessária a compreensão primeira de como se deu a sua formação territorial e quais as implicações desta na vida social, econômica e cultural dessa sociedade. Dada a necessidade de entendermos as fissuras no processo educacional dos trabalhadores do campo, analisaremos a territorialização da política de nucleação e o fechamento de escolas no campo, no município alagoano de União dos Palmares, como se verá nos capítulos posteriores.

1.1 Do Bangüê às usinas: terra e práticas educativas nas Alagoas

“Ah! Usina, você engoliu os banguinhos
do país das Alagoas!”
(Jorge de Lima)

O caminho que determinou, historicamente, a formação socioterritorial da terra que produziu escritores da importância de Jorge de Lima e Graciliano Ramos foi constituído de conflitos, dominação e resistência: de um lado a aristocracia latifundiária faustosa dos barões e viscondes e do outro os camponeses oprimidos e desprovidos, mormente de condições para as necessidades básicas de existência.

A vida de Alagoas nasceu da morte, do derrame de sangue de alguns grupos sociais que não se acovardaram em lutar pela vida e enfrentaram o colonizador europeu e sua paixão pela riqueza:

[...] Alagoas é o que se ama e dói. Alagoas não nasceu do sonho de um monarca. Nasceu da morte de milhares de índios Tapuia-Kariri, da morte de milhares de negros de etnias diversas, do trabalho de milhares de homens pobres: índios, negros, brancos e mulatos. Houve uma riqueza de poucos e uma pobreza de muitos. Esse foi o jeito que encontramos de criar Alagoas. Pois é bom que se diga: Alagoas nasceu de uma grande paixão. A paixão pela vida, a paixão pela morte. A paixão pela riqueza, a resignação pela pobreza (LINDOSO, 2011, p. 39-40).

Através da ocupação das terras alagoanas, iniciada pelo colonizador português com seu “projeto expansionista empenhado em estender suas bases econômicas para além de suas fronteiras” (ALMEIDA, 2011, p. 77), alicerçou-se uma sociedade política, econômica e culturalmente desigual, fundamentada na violência, na exploração da força de trabalho, na centralização e hierarquização do poder.

A luta contra os franceses no litoral, o extermínio dos povos indígenas, a resistência aos holandeses e a luta contra o Quilombo dos Palmares foram os movimentos de disputa e ocupação, segundo Carvalho (2015), que ao longo dos séculos XVI e XVII desenharam, com traços de sangue, o território da atual Alagoas.

Na segunda metade do século XVI, após vencer os franceses e exterminar os indígenas, a coroa portuguesa deu início à distribuição de terras através da doação de sesmarias na faixa litorânea da futura província das Alagoas. As terras ora conquistadas eram privilegiadas pelas suas potencialidades naturais, seus solos férteis e bem drenados por rios e lagoas navegáveis que recortavam toda a costa, o que despertou a ambição dos colonizadores europeus e

influenciou no povoamento da região e na construção dos engenhos, também denominados banguês.

Os primeiros núcleos de povoamento da região, segundo Diégues Júnior (2006), surgiram nos últimos decênios do século XVI e se assentaram um na região Norte, tendo Porto Calvo como núcleo de irradiação; outro, no centro do litoral, em derredor das duas grandes lagoas, as quais deram nome à primeira povoação – Alagoas; um terceiro, por sua vez, situou-se na região sul, tendo Penedo como ponto principal de irradiação. Evidentemente, o objetivo principal desses assentamentos foi a exploração canavieira, pois “é no desenvolvimento da cana-de-açúcar que vai se assentando cada um desses núcleos de povoamento e é essa agricultura que assegura a prosperidade econômica pela fundação de engenhos” (DIÉGUES JÚNIOR, 2006, p. 41).

O caminho percorrido para a realização do povoamento da área conquistada foi estrategicamente delimitado, sendo os rios e lagoas o trunfo necessário para alavancar o monocultivo da cana-de-açúcar e a construção de engenhos. Isso possibilitou o desenvolvimento econômico do setor, voltado prioritariamente para a exportação.

Para Diégues Júnior (2006), a colonização se fez acompanhando o curso das águas dos grandes e pequenos rios, visto que os primeiros povoados foram fixando-se às suas margens. O engenho Buenos Aires (em Camaragibe) e o Escurial (em Porto Calvo) fizeram parte dos primeiros de Alagoas, fundados por Cristóvão Lins e construídos às margens do rio Camaragibe e do rio Manguaba, respectivamente. Nas palavras do autor,

É nas águas dos rios, dos pequenos rios, que o senhor de engenho encontra o melhor colaborador para sua organização econômica. É no rio que ele vai buscar não somente a água; nele está a água para dar umidade ao solo, para o transporte da produção, para o banho dos animais, também para o seu banho e de sua família [...] é também na água, na água dos rios e na água do mar, que o bangüê encontra o melhor colaborador para o transporte de sua produção (DIEGUES JÚNIOR, 2006, p. 106).

A água era, pois, um dos recursos mais importantes para a sobrevivência dos núcleos açucareiros, era ela o meio utilizado para o transporte e a comunicação entre os núcleos, a força que impulsionava as moendas e, sobretudo, o elemento que dava vida àqueles que sobreviviam nos engenhos.

Outras freguesias foram criadas a partir dos novos focos de povoamento, como é o caso do quarto foco que surgiu no norte das terras de Alagoas, no final do século XVII. Seu surgimento foi motivado pela luta contra os quilombos e se tornou determinante no processo de expansão do povoamento para o interior.

Atacar e derrubar Palmares era um meio para recuperar os negros fugidos que integravam o quilombo e os submeter ao trabalho cativo na cultura da cana e na produção de açúcar nos engenhos. A partir da destruição de Palmares, largas extensões de terra distantes do litoral foram cedidas pelo donatário da capitania, “principalmente aos militares que participaram da guerra contra a insurreição liderada pelos antigos escravos africanos” (CARVALHO, 2015, p. 17). É assim que

Vencidos os quilombos do zumbi, os vencedores localizam suas moradas nas terras conquistadas, distribuídas então em sesmarias aos conquistadores. Começa daí o povoamento do interior; expande-se a dilatação territorial. Completa-se a estrutura geográfico-social das Alagoas (DIÉGUES JÚNIOR, 2006, p. 43).

Com a adoção do regime de sesmarias começa a definir-se a forma de apropriação e uso das terras alagoanas. No percurso da sua história, elas se vão moldando para dar lugar especialmente à agricultura canavieira, responsável “pela monopolização do uso do espaço agrícola e pela concentração de terra e de riqueza” (CARVALHO, 2015, p. 49), bem como, pelo desmatamento de uma das maiores riquezas da biodiversidade encontrada na região, a Mata Atlântica.

Nesse contexto, ela foi um dos alvos dos colonizadores, pois era preciso limpar a terra para produzir, mas “as matas impediam o progresso econômico e precisavam ser superadas, mesmo que isso significasse a eliminação da sua biodiversidade e o massacre físico e cultural da sua gente” (SILVA, 2013, p. 148). O extermínio dos Caetés e dessa mata foi um caminho convulsante, mas estratégico, do ponto de vista dos interesses dos donos de sesmarias, já que esses necessitavam eliminar tudo que potencializasse o impedimento do seu avanço econômico.

Conforme Andrade (2011, p.74), “necessário era derrubar a mata, instalar os engenhos, as casas-grandes, as senzalas, plantar os canaviais e as lavouras de mantimento”. Essencial era abrir caminho para o desenvolvimento econômico, mesmo que para isso fosse preciso disseminar, na vida social alagoana, uma cultura baseada na exploração e na violência. Esta foi sempre utilizada como um meio para garantir a dominação das terras e a manutenção da ordem. Assim,

O domínio do senhor [...] se fazia por meio da apropriação dos bens produzidos por escravos e pelo emprego sistemático da violência social, em suas várias formas, sobre as categoriais sociais subalternas – moradores, lavradores, mestres-de-açúcar, agregados – e principalmente empregada como forma de disciplinamento do escravo (LINDOSO, 2000, p. 168).

A violência se consolidou a ponto de ela servir para estratificar as classes sociais, delimitando o lugar de cada sujeito, estruturando uma sociedade excessivamente desigual, originada da exploração e dominação realizada pela aristocracia rural. Para Almeida (2011, p. 81), “a vida econômica e social no território alagoano vai se conformando, tendo a escravidão como modo de produção dominante e a agricultura como esteio”. Nesse contexto, o monocultivo da cana-de-açúcar torna-se, ao mesmo tempo, o motor propulsor e o rolo compressor da formação social alagoana, uma vez que outorgava riqueza aos senhores de terra à custa do uso e abuso do trabalhador junto aos engenhos e à casa-grande.

De acordo com Andrade (2011, p. 76), “os trabalhadores eram necessários não só à cultura da cana – plantio, limpa e colheita –, como também à fabricação e ao transporte do açúcar e ainda à cultura de mantimentos e aos serviços domésticos”. Eles eram, assim, a força motriz que impulsionava o funcionamento dos engenhos, os príncipes da obediência, aqueles que, com o olhar voltado para o chão e vertendo gotas de suor e sangue, faziam o império se erguer.

Corroborando essa ideia de poder explicitada até aqui, Raffestin (1993, p. 17), afirma que “as relações sociais são quase sempre atravessadas pela violência, à forma mais extrema e brutal do poder”. Essa é, muitas vezes, apresentada sutilmente, como parte de um determinado processo, a exemplo do trabalho exaustivo aos quais os trabalhadores dos engenhos, mesmo aqueles não escravizados, eram submetidos: uma violência velada.

Foi sobre esse modelo econômico socialmente hierárquico e violento que se alicerçou a sociedade alagoana. Segundo Lindoso (2000), era nele que as famílias senhoriais queriam permanecer, uma vez que o poder era considerado por elas como um atributo que deveria atravessar gerações e ser partilhado apenas pelos senhores de terra e de escravos. Assim, todas as categorias sociais subordinadas aos senhores de terra foram excluídas do acesso a ele: índios, escravos, lavradores, moradores, enfim, todos os que estivessem sob o seu domínio.

Era no topo da pirâmide social que se encontravam as famílias senhoriais e dele não pretendiam sair. Pelo contrário, seus desejos voltavam-se para a ampliação e fortalecimento do seu poder, transformando, para isso, o casamento entre famílias afortunadas na base estruturante desse sistema. É preciso destacar, aqui, que esse modelo de sociedade, cujo poder e estrutura assentavam-se sobre as bases das relações conjugais, estava presente não somente em terras alagoanas, mas também em todo o Brasil colônia:

Os pais escolhiam cuidadosamente as alianças ou para reforçar os laços de parentesco e resguardar a propriedade de mãos estranhas – uniões com primos, tios, etc. – ou para aumentar poder e prestígio, indo se unir a outras famílias de particular nomeada ou fortuna. A nova família fica estreitamente ligada às anteriores, quer do noivo, quer da noiva, tendo valor tanto o parentesco por linha paterna quanto por linha materna; os filhos casados ora continuavam morando com os pais, ora em casas que estes lhes dessem. O grupo familiar não se limitava então aos pais, filhos, agregados e escravos; era muito maior, pois devido aos casamentos entre parentes, os troncos das famílias eram geralmente primos entre si, e, relacionados, formavam um sistema poderoso para a dominação política e econômica, para a aquisição de prestígio e status. O indivíduo que não se achava preso e integrado numa família, muito dificilmente podia prosperar e adquirir seu lugar ao sol (QUEIROZ, 1976, p. 45).

Dessa forma, através de alianças firmadas, inclusive, no altar, as classes senhoriais iam-se fortalecendo, “o poder ampliando-se através de círculos familiares que se entrelaçavam pela endogamia nas famílias” (VERÇOSA, 1996, p. 45) e, a base política e econômica das terras alagoanas seguia sua estruturação, tendo seu pilar de sustentação no complexo canavieiro:

Dentro dessa dinâmica é que se vai amalgamando a sociedade das Alagoas, tendo o latifúndio e a família como bases: nascendo no engenho, nele se desenvolvendo e se espraiando pelos engenhos vizinhos, a família senhorial alagoana vai expandindo sua influência e construindo os troncos das genealogias sociais e políticas dos “homens bons” das Alagoas, começando por Lins, Albuquerque, Barros, Pimentel, Wanderley, Acioli, Botelho, Soares, Bezerra, Calheiros, Gomes de Melo e Carvalho, cruzando-se, depois, pelos laços do casamento, Lins com Acioli, Barros Pimentel com Wanderley, Wanderley com Mendonça, Mendonça com Uchôa, Albuquerque com Cavalcante e assim por diante, gerando em cada região, e até entre regiões, núcleos familiares que tenderão de um modo geral a pensar a dinâmica política e social a partir de interesses particulares e de grupos (VERÇOSA, 1996, p. 45).

O modelo de organização social da época pautava-se nesses grupos familiares e era a partir de seus interesses particulares que as decisões sobre qualquer assunto eram tomadas. Era, então, dos banguês (das casas grandes) que saíam aqueles com direito a votar e escolher os governantes das vilas, bem como a serem votados e se tornarem o governador delas. “As cidades eram assim, nesse processo, apenas um prolongamento dos engenhos. [...] no resto do tempo, continuariam os engenhos a ser os verdadeiros centros sociais e políticos da região” (id., *ibid.*, p. 47).

Em meados do século XVIII, a economia canavieira já estava consolidada em toda a região litorânea e, de acordo com Andrade (1997, p. 30),

[...] o número de engenhos em Alagoas que era de 13 a 14 em 1630 passou para 69 em 1774, elevando para 180 em 1802, saltando para 316 em 1849, subindo para 632 em 1879, atingindo 933 em 1897, 964 em 1905, aproximando-se de um milhar no século atual. Nessa lista estão incluídos uns poucos engenhos a vapor, numerosos engenhos d'água e a maioria absoluta de engenhos movidos a tração animal, os chamados “engenhos de besta”.

O crescimento do número de engenhos e a expansão da área cultivada favoreceram o crescimento da produção, registrando-se, já na metade do século XIX, um surto produtivo, de modo a anotar aquele como o momento áureo dos engenhos banguês e sua produção açucareira.

No entanto, o progresso da cultura açucareira desencadeado com o aumento do número de engenhos não é tão duradouro, uma vez que outras culturas começam a tomar força pelo país, causando “o deslocamento do eixo econômico para o Sul” (DIÉGUES JÚNIOR, 2006, p. 121). Ocorre, conseqüentemente, a migração populacional, sobretudo da região Nordeste para aquelas onde a expansão da produção tem se alavancado de forma intensa: primeiro para as zonas de mineração e depois para as zonas de produção do café, como explicita Diégues Júnior (2006). Nesse contexto, a economia do açúcar passa a enfrentar uma de suas maiores crises, eclodida com o desenvolvimento técnico para a produção do açúcar, donde desabrocham as usinas. O mesmo autor esclarece que

O fastígio do banguê encontra aí, nos arrancos progressistas da usina, sua hora amarga. A usina começa a açambarcar tudo. A grande economia do açúcar faz concorrência à pequena, representada pelo banguê. Já não é preciso mais água, o boi, o escravo; isto ficava para o passado. O passado brilhante do banguê; [...] o lugar do açúcar passava a ser ocupado pelo café, no Sul. Assim, o final do século é apenas o ponto culminante desta situação desagradável para o engenho (ibid, p. 121).

É certo que a evolução do banguê para a usina causa transformações significativas na vida da aristocracia rural alagoana, dando início a um processo de venda dos engenhos. Inicia-se, com isso, o declínio das grandes famílias senhoriais, que a essa altura já não dispunham nem mesmo da presença de seus filhos na casa grande. Geralmente, eles eram encaminhados às escolas jurídicas por meio das quais se obtinha a realização de um curso superior que lhes garantiria a ocupação de cargos públicos e o exercício da função política.

É preciso elucidar que a oligarquia alagoana, detentora do domínio dos meios de produção e da vida política da comarca, era também possuidora em termos educacionais de uma ignorância intelectual lamentável, da qual nem mesmo a burguesia estava isenta. Segundo Craveiro Costa (1931, p. 06), “de alto a baixo a ignorância era completa. Saber ler e escrever era privilégio de raros. Não era mesmo considerado coisa de grande importância pela aristocracia rural dominante”; portanto, até as primeiras décadas do século XIX, não havia sequer “indivíduos capacitados para ocupar os cargos públicos mais modestos” (ibid, p. 02).

Alguns autores como Costa (1931) e Verçosa (1996) dão conta de que as primeiras iniciativas educacionais em terras alagoanas foram tomadas pelos frades franciscanos no início

da colonização. Estes chegaram aqui com os portugueses e, além da realização das primeiras missas, começaram a oferecer nos conventos aulas de gramática para os filhos dos moradores da região, inclusive àqueles desprovidos de riqueza.

Mesmo com a chegada da Companhia de Jesus, os franciscanos continuaram a desenvolver suas atividades nos conventos. Há notícias, segundo Verçosa (1996), de uma escola fundada pelos jesuítas na fazenda Urubumirim, às margens do Rio São Francisco, nas proximidades de onde hoje se localiza Porto Real do Colégio. Nessas escolas onde atuavam os jesuítas, era possível encontrar um ensino que ia “das primeiras letras até a recitação da jaculatória e à redação de bilhetes” (VERÇOSA apud DUARTE 1996, p. 57).

Evidencia-se, pois, que ler, escrever e contar era o modelo julgado como suficiente para educar os novos habitantes, acrescido, claro, da doutrinação para a religião católica. Esses eram os caminhos utilizados para domesticar os indígenas e, ao trilhá-los, os educadores ou jesuítas ensinavam-lhes, principalmente, a obediência necessária para subjugar e explorá-los.

Diferente dos franciscanos, os jesuítas ansiavam pelo proselitismo e sua influência na igreja, na política e no meio educacional contribuiu para que fossem “banidos do país por um alvará de 28 de junho de 1759, onde o Marquês de Pombal suprimiu as escolas da Companhia de Jesus tanto em Portugal quanto em todas as suas colônias” (COSTA, 1931, p. 03).

Daqui para frente são, novamente, os frades franciscanos quem toma o comando educacional formal na província, visto que, de acordo com Costa (ibid, p. 03), estes eram “os únicos homens capazes de exercer o professorado, e os conventos, os únicos centros de cultura intelectual apreciável”.

Dos fins do século XVIII para início do XIX, após o desmembramento de Alagoas da capitania de Pernambuco, poucas eram as notícias, segundo Verçosa (1996), sobre a instrução pública em terras alagoanas. Merece destaque as duas propostas feitas pela rainha D. Maria I durante seu governo, pois marcou a intervenção do poder público no âmbito da educação.

A primeira foi aprovada em 1798 e propôs à câmara da cidade de Alagoas que os homens livres contribuíssem para a manutenção de um seminário em Olinda, na perspectiva de que a capital da comarca tivesse uma cadeira de gramática latina mantida pelo mesmo seminário. Já a segunda proposta solicitava às câmaras municipais o estabelecimento de pensões para que rapazes pobres pudessem ir estudar em Coimbra ou na Academia de Ciências de Lisboa, bem como nos cursos de Engenharia, Hidráulica, Medicina, Topografia e Cirurgia.

Todavia, o que se sabe é que a câmara da Vila de Alagoas se dispôs e até assumiu formalmente o compromisso de arcar com as despesas de um estudante que fosse se formar no curso de Medicina em Lisboa, “suprindo-lhe com duzentos mil réis anuais para sua

subsistência, ignora-se, entretanto, se esse compromisso chegou a ser cumprido” (COSTA, 1931, p. 04).

Para Verçosa (1996), o que se tinha de concreto nesse período, em Alagoas, além das cadeiras de gramática latina instituídas pelo seminário de Olinda na Vila das Alagoas, eram duas cadeiras de primeiras letras, uma na sede da comarca e a outra em Santa Luzia do Norte, ambas na região das grandes lagoas. Nesse contexto, apesar da criação da capitania de Alagoas, em 1817, o que se pode observar é a permanência do estado de atraso no processo de instrução, sobretudo no que se refere à esfera pública, bem como um monopólio da cultura letrada dos conventos franciscanos instalados em terras alagoanas:

A cultura propriamente da capitania fazia-se nos Seminários de Olinda e Bahia e nos conventos. [...] A cultura intelectual vivia de portas a dentro, nos claustros sombrios. Cá fora apenas o rumor efêmero dos sermões nos dias de pompa católica (COSTA, 1931, p. 05).

Sem qualquer tipo de evolução, especialmente para a população desprovida de recursos, o processo de instrução permaneceu descontínuo e desordenado como sempre fora, mesmo depois que foi declarada a gratuidade do ensino primário pela constituição de 25 de maio de 1825, e sua oferta passou a ser competência dos governos, como elucida Costa (1931, p. 06). Ao estado, a legislação impôs a responsabilidade de regulamentar e difundir a educação básica, mas, como de costume, em Alagoas nada se fez.

Algumas décadas se passaram e a reforma constitucional de 1884 veio contribuir com a construção de mais um caminho para o abandono, quando, segundo Costa (1931), concedeu às assembleias provinciais a liberdade de legislar sobre o ensino público. Nesse momento, o governo geral acaba por desobrigar-se de seu dever imposto pela constituição, prejudicando com isso o processo de instrução das classes populares, pois um plano educacional para os grupos sociais menos favorecidos não foi desenvolvido.

Desse modo, a instrução primária ficou sob o encargo das províncias e só elas poderiam pensar a respeito da legislação, orientação e propagação da educação. No entanto, Costa (1931) esclarece que por questões políticas, administrativas e financeiras elas não possuíam condições suficientes para organizar e impulsionar essa modalidade de ensino, o que acabou por levar a educação pública alagoana para o caminho do esquecimento.

É fato que o ensino primário vivia uma situação deplorável, marcado por muitas deficiências e sendo realizado por profissionais inaptos para exercer o magistério, visto que o

curso normal não atraía e “as aspirações dos moços, principalmente dos abastados, voltavam-se de preferência para os cursos jurídicos” (ibid, p. 38). Nesse contexto,

[...] a profissão (magistério), por não oferecer vantagens convidativas, não seduzia o sexo masculino. Pode-se afirmar que, há vinte anos, a Escola Normal de Alagoas não diploma rapazes. Os vencimentos do professorado primário não oferecem meios estáveis de vida a um homem, que encontra facilidade no comércio e noutros ramos de atividade o duplo e o triplo da remuneração, logo no início da carreira. Ficou, por essa razão, adstritos as moças pobres o magistério primário (COSTA, 1931, p. 41).

Sem professor capacitado para assumir a sala de aula, o poder legislativo encarregou-se de defasar ainda mais a instrução pública, oferecendo a cadeira de professor a qualquer um que fosse católico, soubesse ler, escrever e contar. Essa foi uma das vias pelas quais, nessa época, nasceu o apadrinhamento político, um fenômeno arbitrário utilizado para realizar a escolha de um funcionário à luz de seus vínculos pessoais e políticos, tornando dispensável o conhecimento e as habilidades necessárias para assumir qualquer cargo que lhe fosse oferecido, conforme se pode afirmar a partir da leitura de Verçosa (1996).

A desimportância com a qual se tratava o magistério em Alagoas era lamentável. De acordo com Costa (1931, p. 39), “não se cuidava, até 1906, de, seriamente, preparar professores. Abandonado e desorganizado, o curso normal desmoralizara-se” e, com ele, o ensino público primário que, por sua vez, ficara ainda mais relegado ao descaso e inferiorizado.

Sobre o magistério, dizia o diretor da instrução pública, em seu relatório de 1905, que a profissão estava “a confundir-se com os meios de vida ordinários, simples ganhão de umas tantas mediocridades, que a exploravam com a sofreguidão de quem não tem aptidão para mais nada” (VERÇOSA, 1996, p. 127).

Não é de se admirar que o curso normal fosse, à época, tão desvalorizado – e não é de surpreender que hoje ainda o seja – posto que sempre foi destinado às classes desafortunadas. Por ser destinada a esse público, a possibilidade de realização do curso normal era muito limitada. De acordo com Costa (1931), só havia uma única Escola Normal no estado e, como ela se localizava na capital, eram raros os candidatos dos municípios do interior que iam fazer os cursos e quando o faziam, após diplomados, não queriam mais voltar para o lugar de onde vieram. Assim também, as candidatas (pois em sua maioria eram mulheres) ao magistério não aceitavam as cadeiras rurais para atuar como professoras, pois geralmente elas residiam na capital. Esse contexto deixava o ensino primário das escolas do interior do estado em situação de precariedade e carência, porque, dentre outros fatores, faltavam professoras para ocupar as cadeiras existentes.

Para tentar solucionar esse problema, medidas e mais medidas foram adotadas, reformas educacionais foram realizadas. Todas, entretanto, foram inócuas, visto a falta de interesse político proveniente da “interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: ‘gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade’ (LEITE, 1999, p. 14). Nesse contexto, o compromisso e a teia de reciprocidade criada entre os governantes e os coronéis, com vistas à manutenção de seus interesses políticos e econômicos, respectivamente, não permitiam qualificar professores para bem alfabetizar os filhos dos trabalhadores dos municípios do interior.

Uma das medidas tomadas em 1912 para a resolução desse problema, segundo Costa (1931), deu conta de criar a classe do professor subvencionado: um sujeito leigo que, para ser nomeado professor, precisava fazer um exame de habilitação perante um funcionário da instrução pública e residir na localidade da escola. A ele era oferecida uma modesta remuneração e o direito de tornar-se irremovível do cargo.

Embora a providência adotada contribuísse para garantir a presença do professor na escola, esse, porém, não tinha formação adequada para desempenhar tal função e seu exercício tornava-se, na verdade, um desserviço à população do interior, fosse do campo ou da cidade.

Ainda segundo Costa (1931), treze anos mais tarde, uma nova reforma foi realizada, mas seu efeito foi igualmente negativo, porque não permitiu melhorar a qualidade do ensino exercido em sala de aula. Contraditoriamente, a ação que deveria contribuir para alavancar o ensino acabou por limitar cada vez mais o processo de alfabetização do filho do trabalhador e intensificar, sobremaneira, a estrutura de desigualdade da sociedade alagoana. A substituição do professor subvencionado pelo extranumerário, em cumprimento ao proposto nessa reforma, nada mais foi que a continuidade do retrocesso educacional:

Em 1925, com a reforma desse ano, foi extinta a classe do professor subvencionado e criado a do extranumerário. Questão de nome. Mas, mesmo assim, não foi feliz essa criação. O extranumerário passou a ganhar mais e para sua nomeação nem uma prova de habilitação era exigida. Dentro de pouco tempo, o ensino primário no interior ficou quase que exclusivamente entregue a tais indivíduos, rotulados professores e na sua quase totalidade ignorantíssimos. Retrogradava-se cem anos. Era assim em 1836... (COSTA, 1931, p. 44-45).

A constituição histórica desse processo traz indicativos que permitem pensar a falta de seriedade com a qual se pensou e, por herança, ainda se pensa, do ponto de vista da administração pública, a educação em Alagoas. Os empenhos políticos para ofertar a educação adequada para sujeitos pobres nunca estiveram, de fato, em pauta. Por se tratar de uma região de natureza eminentemente rural e escravista, estruturada na manutenção das desigualdades

sociais, não havia motivos para realização de esforços no trato do ensino público. Assim, quando alguma iniciativa era tomada no âmbito educacional, fazia-se, segundo Costa (ibid., p. 06), “visando preferencialmente o ensino secundário [ofertado] às classes abastadas”.

Estudar em boas escolas e se formar em cursos superiores era privilégio de poucos, visto a impossibilidade de um rapaz pobre viajar para estudar fora. Quando se pensa no caso das moças pobres, essa dificuldade era intransponível. O acesso à formação superior, nesse contexto, estava intimamente ligado à tradição elitista que caracterizou a formação da educação brasileira sua oferta destinava-se, especialmente, aos filhos dos senhores de engenho. De acordo com Diégues Júnior (2006), quando não eram destinados pelos próprios pais para a missão de exercer o sacerdócio, os jovens, em sua maioria, eram encaminhados para a realização de cursos jurídicos em Olinda ou São Paulo.

Ao se fazerem doutores, em geral, eles não voltavam para a casa grande dos engenhos, uma vez que não se ajustavam mais à sua terra. Com isso, as “grandes famílias na propriedade sucessiva dos engenhos” (DIÉGUES JÚNIOR, 2006, p. 280) começavam a desaparecer, dando lugar a novas famílias que substituiriam aquelas tradicionais, que ali sobreviveram por centenas de anos, conforme evidencia Diégues Júnior:

O doutor se transformara em um desajustado ao seu meio; eis o que se deu, no segundo reinado, com o aparecimento dos filhos de senhor de engenho feitos doutores. Saídos de engenho, a eles, porém, não voltavam. Em consequência, as tradições solarengas iam desaparecendo, as propriedades, orgulho de família, iam passando a mãos estranhas, quando não de todo abandonadas (2006, p. 280).

Eram as consequências advindas da escolha pela criação de cursos de Direito e Medicina em um país, à época, quase que exclusivamente rural, no qual a atividade agrícola predominava e o sustentava economicamente. Foi assim que se formaram muitos doutores sem vocação e, por outro lado, desperdiçou-se a possibilidade de formar, por exemplo, profissionais para a agricultura ou para outras áreas que atendessem às necessidades da realidade local, voltando de seus cursos capacitados para atuar nos setores que careciam de um tratamento especializado em Alagoas. Isso não se realizava, porque importava para o senhor de engenho apenas ter um filho com o título de doutor, sem levar em consideração a sua vocação ou mesmo a necessidade de, por meio da atuação profissional, manter seus filhos na terra a qual pertenciam.

O administrador da província de Alagoas, presidente Sá e Albuquerque, certa vez, em uma fala à Assembleia Legislativa no ano de 1855, conforme Costa (1931), lamentou o fato de os estudantes mais aplicados continuarem dando preferência a Recife e Salvador para realizar

seus estudos, em vez de se dirigirem para o estabelecimento público local. Sua proposta foi, no lugar do Colégio de Educandos Artífices – internato de órfãos com ensino de primeiras letras e ensino de sapateiro, alfaiate e música vocal e instrumental – que havia sido fechado, criar um Colégio de Educandos Agrícolas para a formação de rapazes obedientes, subservientes, sem ambições, sem sonhos, que soubessem apenas usar ferramentas para o trato com a terra. Evidentemente, ele defendia uma proposta pedagógica tão mesquinha quanto a que tivera sido oferecida até aquele momento à população alagoana e, em sua referida fala à Assembleia, usava os seguintes termos para expressar seus desejos:

Eu não quero sábios agrícolas, quero moços educados no campo, sabendo apenas ligeiras noções teóricas de agricultura e o manejo de algum instrumento agrícola; não quero aspirantes a empregos públicos; quero trabalhadores de um espírito mais ou menos cultivado, moralizados e econômicos; não quero futuros descontentes das instituições do país, quando não se acharem contentes com a sorte: quero homens pouco ambiciosos e sumamente interessados na paz pública e na permanência dos governos, sejam eles de que política forem (COSTA, 1931, p. 47-48).

Felizmente seus desejos e sua má vontade disfarçada de boa intenção não se concretizaram. Apesar de sua ideia ser acolhida e autorizada pelo poder legislativo em 1859, ela não chegou a ser efetivada e o Colégio foi extinto dois anos depois pelo mesmo legislativo que o aprovara.

Não existiam, até o início do século XIX, cursos que contribuíssem para o desenvolvimento da agricultura e que ensinassem os filhos da casa grande (pois os filhos da senzala eram apenas uma mercadoria usada para servir à casa grande) a cuidar da terra para nela viver e dela progredir, conforme enfatiza Costa (1931, p. 282):

Faltou ao país, em particular às suas áreas agrícolas, a existência de escolas de agronomia ou de agricultura prática; seriam elementos de atração para os filhos de senhores de engenho, desviando-os das escolas de direitos ou de medicina. A instrução no Brasil, e não a educação – porque educação não houve e não há – foi sempre urbana; nunca se preocupou com as populações rurais, de modo a adaptá-las ao seu meio. O método, a espécie, o sistema do ensino eram, e em parte são ainda, o mesmo tanto para a zona urbana como para a rural. Não havia diferença. Daí o mal instruído da zona rural sair para a urbana; inadaptado àquela, torna-se igualmente um desajustado a esta.

Os resultados da falta de cursos destinados ao conhecimento e ao cuidado das áreas onde viviam, bem como do doutoramento¹ ao qual se submetiam, eram o afastamento desses

¹ Nesse contexto, o doutoramento refere-se à obtenção do diploma em Direito ou Medicina, conforme Costa (1931).

rapazes da vida rural, o estranhamento das suas próprias tradições, a sua inserção na vida política da província e a ocupação de cargos públicos.

É importante mencionar que somente os filhos homens dos senhores de engenho formavam-se em cursos superiores, as mulheres, segundo Diégues Júnior (2006) e Verçosa (1996), eram criadas para ser encaminhadas a bons casamentos, enlaces que necessariamente uniam sobrenomes e fortunas, sinônimo de poder e prestígio, conforme demonstrado anteriormente. Portanto, ainda segundo Diégues Júnior (2006), era dos banguês que saíam os homens de política e os homens de cultura de Alagoas.

As crises que assolavam a economia da cana desde o século XVII, segundo Furtado (2007), foram se tornando cada vez mais frequentes e fortes no início do século XIX, comprometendo até mesmo a permanência das famílias senhoriais nos engenhos. A baixa qualidade do açúcar produzido nos banguês contribuiu para a desvalorização do produto e abriu espaço à concorrência antilhana, de acordo com Carvalho (2015), gerando uma crise no preço do açúcar brasileiro e consequentes problemas econômicos para os seus produtores. Alguns senhores de engenho, ao tentar investir na atividade, modernizando-a, acabavam endividados e eram levados a optar pela venda de suas propriedades.

De acordo com Diégues Júnior (2006), durante todo o século XIX, anúncios e mais anúncios de venda de engenhos eram colocados em jornais. Alguns proprietários não esclareciam por qual motivo estavam colocando seus engenhos à venda, outros, por sua vez, não escondiam o motivo pelo qual colocavam a propriedade à venda, como é o caso do dono do engenho Sabauma Grande. Este afirmou claramente em seu anúncio ao jornal *Diário das Alagoas*, em 11 de abril de 1863, que estava vendendo a propriedade para acabar com as dívidas.

Apesar de todas as fragilidades vivenciadas pelos banguês em todos os momentos da história alagoana, alguns donos de engenho resistiram e continuaram a moer e produzir açúcar até as primeiras décadas do século XX, mesmo que de maneira rudimentar e sem condições de competitividade no mercado. Os banguês continuaram existindo na contramão dos ideais de modernização do governo. De acordo com Carvalho (2015, p. 55), havia a “[...] decisão do governo imperial, em 1875, de transformar os velhos banguês em unidades industriais avançadas, denominadas engenhos centrais” visando com isso deter a crise produtiva e modernizar o setor açucareiro.

Assim, os engenhos, ponto de ebulição da formação socioterritorial e econômica de Alagoas, sobreviveram a inúmeras crises, porém, não conseguiram permanecer de pé frente à abolição da escravidão, aos impostos que os senhores de engenho viam-se obrigados a pagar

e, principalmente, à implantação de técnicas e tecnologias modernizadoras no processo de cultivo e produção do açúcar, surgidas a partir da segunda metade do século XIX. O avanço do capitalismo no campo rasgou as velhas roupas que aqueciam os engenhos banguês e os vestiu de modernidade. Foi assim que os banguês nas Alagoas foram engolidos pelas usinas.

1.2 Da territorialização das usinas à des-territorialização dos camponeses

Na segunda metade do século XIX têm início as primeiras modificações na estrutura produtiva da indústria açucareira, as quais, mesmo tendo ocorrido tardiamente e de forma vagarosa, foram imprescindíveis para o desenvolvimento da indústria do açúcar. Sobre essas mudanças Andrade (1997, p. 26) escreve:

[...] algumas inovações, porém, merecem ser salientadas, como a introdução de uso do arado, a substituição de lenha pelo bagaço de cana como combustível, a substituição, nas moendas, dos tambores em posição vertical pelos tambores em posição horizontal, a introdução de novas variedades de cana e de máquinas a vapor, nos engenhos mais importantes.

Essas modificações no processo de cultivo e fabricação do açúcar culminou na implantação de engenhos com maior potencial de produção, um tipo de unidade industrial avançada que tinha como objetivo aumentar a produtividade no setor agrícola e no setor fabril. Também se almejava diminuir os custos de produção do açúcar, fazendo-o mais competitivo no mercado internacional, já que “não havia no país um mercado interno capaz de absorver a produção” (ANDRADE, 1997, p. 33).

Os empreendimentos maiores e com maior capacidade produtiva eram denominados engenhos centrais e usinas e se distinguiam pelas relações de produção que desenvolviam:

[...] as *usinas*, sendo de propriedade de antigos senhores de engenho e de parentes e vizinhos associados, não separavam a produção da industrialização da cana e utilizavam a mão-de-obra escrava, enquanto os *engenhos centrais*, subsidiados e com garantias de juros do capital aplicado pelo governo, tinham restrições quanto à posse de terras para a cultura da cana e à utilização da mão-de-obra escrava (ANDRADE, 2001, p. 272, grifos do autor).

Em razão da falta de matéria-prima para a industrialização, os engenhos centrais em Alagoas não se sustentaram, uma vez que seu funcionamento dependia, de acordo com os escritos de Carvalho (2015), do fornecimento da cana produzida nas propriedades dos antigos senhores de engenhos falidos, que desmontaram suas fábricas de açúcar e passaram a vender a

cana cultivada em suas terras. Contudo, além do fornecimento do produto não ser regular, seu alto preço não contribuía para que o açúcar produzido nessas indústrias fosse competitivo, o que causou sua derrocada e fez surgir em seu lugar as unidades industriais integradas.

O surgimento dessas unidades, batizadas como usinas, aconteceu na última década do século XIX, em Alagoas, e a primeira delas foi a Usina Brasileiro, inaugurada no ano de 1892. Dois anos mais tarde, em 1894, foram fundadas a Central Leão, a Serra Grande e a Cansanção Sinimbu, segundo Carvalho (2015).

A chegada delas impactou positiva e negativamente o setor açucareiro. O impacto positivo deu-se pela incorporação de novos dispositivos de fabricação com vistas ao melhor desenvolvimento da produção, “como as caldeiras verticais, os evaporadores e as turbinas” (CARVALHO, 2015, p. 56), e por trazer a energia elétrica às usinas, tecnologia que se tornou indispensável para o funcionamento das grandes e potentes máquinas dessa indústria. Já o negativo aconteceu porque as modificações ocorridas no parque industrial do açúcar acabaram garantindo aos proprietários das unidades maiores e mais modernas “a hegemonia de todo o processo econômico do açúcar, desde a cultura da cana até a distribuição comercial, passando pela fase industrial” (id., *ibid.*, p. 57). Esses passaram a absorver os banguês restantes e as pequenas e médias usinas que já não produziam com tanta competitividade, além de se apropriar das grandes extensões de terras pertencentes a essas fábricas.

Com a consolidação das usinas tem início um processo de intervenção estatal no ano de 1930, que vai resultar na criação do Instituto do Açúcar e do Alcool (IAA) três anos mais tarde. A sua implantação daria ao governo a possibilidade de interferir no setor canavieiro com o intuito de modernizar o parque industrial e lhe garantir maior competitividade. Carvalho (2009, p. 26) aponta a maneira como se deu o processo de intervenção governamental, sendo esse dividido em duas etapas:

Na primeira etapa, entre a criação do IAA e a política de expansão, em 1960, cresce o número de usinas, amplia-se a área plantada, introduzem-se máquinas e a irrigação. A intervenção na produção é pontual e complementar [...].
Na segunda etapa a presença reguladora da autarquia federal é ampliada com a introdução de programas, planos e fundos federais de apoio à modernização da produção açucareira [...].

É nesse contexto que a propriedade da terra vai se concentrando nas mãos de alguns poucos proprietários capitalistas, pois, à medida que passam a obter lucro e a acumular capital, vão negociando e comprando terra de forma cada vez mais acentuada. Carvalho (2015), evidencia que:

A centralização da produção em unidades cada vez maiores correspondia, ao mesmo tempo, a uma concentração das terras, sempre as melhores fazendas, nas mãos dos novos empresários, a exemplo da usina Leão, que, em 1932, já possuía dezoito engenhos. Os usineiros, apesar do seu aspecto industrial, continuaram sendo proprietários de terras. E assim, foram juntando engenhos, fazendas, ocupando áreas pertencentes a muitos donos, construindo plantações contínuas que chegavam a milhares de hectares e ocupando partes inteiras de municípios (ibid, p. 61).

A usina, além de representar o avanço do capitalismo no campo, tornou-se instrumento de concentração fundiária. Para Oliveira (1991, p. 24), “estamos diante do processo de territorialização do capital monopolista na agricultura” e, portanto, a indústria do açúcar, as terras onde ela está localizada e a cana cultivada nessas terras, fazem parte do patrimônio de uma única pessoa. Assim, cada propriedade canavieira é uma fração do território dominada por um capitalista, que ao comprar novas terras na perspectiva de expandir a cultura da cana, desencadeia o processo de territorialização da indústria açucareira.

A territorialização, que segundo Fernandes (2005, p. 29) “é resultado da expansão do território, contínuo ou interrupto”, foi um dos processos geográficos iniciados quando da inserção do capital industrial e financeiro no campo, utilizado tanto para a consolidação das usinas quanto para a expansão contínua de suas terras. Em Alagoas, à medida que o capital se territorializava no campo, as usinas iniciavam um processo de expansão da cultura da cana em direção a outras regiões como, por exemplo, a de tabuleiros, bem como abriam caminhos para a construção de estradas de ferro na perspectiva de facilitar o transporte da produção de uma a outra região mais longínqua.

De acordo com Andrade (1997), essa expansão teve início por volta dos anos de 1950 e se deu a partir de uma violenta derrubada do que havia restado da faixa total da Mata Atlântica, tanto para a plantação em grande escala quanto para a construção das linhas férreas. Posteriormente, para que as mudas de cana-de-açúcar pudessem ser plantadas em substituição às matas, foi necessário o uso de técnicas para a irrigação e a fertilização dos pobres solos dos tabuleiros. Andrade (2011), descreve esse processo de expansão da indústria do açúcar, afirmando:

A usina era, assim, um autêntico D. João de Terras, estando sempre disposta a estender seus trilhos, como verdadeiros tentáculos, pelas áreas onde pudesse obter cada vez mais canas. Esta fome de terras iria dar origem ao agravamento do problema do latifúndio que, desde a colonização, aflige o Nordeste (ANDRADE, 2011, p. 117).

Sob a ótica do progresso, os proprietários capitalistas foram se territorializando, reestruturando a indústria do açúcar e, por conseguinte, “concentrando poder expresso em terra (território), dinheiro e tecnologia” (FERNANDES, 2008, p. 44). De acordo com Andrade

(2011), no ano de 1920 existiam em Alagoas 15 usinas, um número pequeno se comparado aos estados de Sergipe e Pernambuco, que concentravam 70 e 54 fábricas, respectivamente.

Todavia, a produção de açúcar nesses estados não estava relacionada ao número de fábricas, mas à capacidade de esmagamento de cada uma delas, visto que apesar do pequeno número de usinas “Alagoas tinha uma produção 50% superior à sergipana com 70 usinas” (ANDRADE, 2011, p. 115). Esse aumento produtivo deu-se pelo incremento tecnológico e pela absorção dos engenhos e das pequenas usinas. Entre os anos de 1920 e 1985, houve uma diminuição significativa no número de usinas na maioria dos estados da região Nordeste, como mostra a tabela 1:

Tabela 1 – Número de usinas nos estados produtores de açúcar da região Nordeste, 1920 - 1985.

Estados	Número de usinas	
	1920	1985
Alagoas	15	27
Bahia	22	2
Paraíba	2	7
Pernambuco	54	35
Rio Grande do Norte	3	2
Sergipe	70	3
Total	166	76

Fonte: Andrade (2011, p. 115-116).

Essa redução derivou da fusão das fábricas maiores com as menores, menos produtivas, incentivadas pelas políticas governamentais em fase de implantação, o que acabou gerando a concentração fundiária nesses estados, segundo Andrade (2011). No estado de Sergipe, por exemplo, 67 (sessenta e sete) fábricas de açúcar foram fundidas e as terras antes divididas entre várias indústrias passaram a pertencer apenas aos proprietários capitalistas de 3 (três) usinas.

Em contrapartida, os estados da Paraíba e Alagoas aumentaram em número suas unidades, fundando em um período de 65 anos mais algumas fábricas de açúcar, 5 (cinco) e 12 (doze) respectivamente. Em decorrência disso, intensificou-se ainda mais o processo de concentração de terras, pois, com um número maior de usinas era necessário “adquirir mais terras para atender a fome de cana de suas moendas” (ANDRADE, 2011, p. 117).

Entre os anos de 1975 a 1985 a área de cana-de-açúcar plantada em Alagoas saltou de 230 mil para 436 mil hectares, segundo Albuquerque (2009, p. 88), agravando o processo de expropriação camponesa, o qual se alavancava à medida que a lavoura de cana das usinas se expandia. Essa ampliação da agricultura canavieira ocorreu principalmente na mesorregião

Leste de Alagoas, por ter as condições físicas e geográficas mais propícias para o seu desenvolvimento, como afirma Lessa (2012).

Com o aumento do número de usinas e a introdução de novas técnicas no cultivo da cana, os proprietários das indústrias canavieiras buscavam atingir o clímax da acumulação de capital, agora, através da proletarização e exploração camponesa. Se outrora os camponeses moravam no interior das fazendas e cultivavam suas lavouras nas terras do patrão, com mão-de-obra exclusivamente familiar, produzindo o essencial para a sua subsistência sem se preocupar com o mercado (SHANIN, 1979), agora as relações de trabalho são outras e os trabalhadores do campo já não moram e nem produzem alimentos para o consumo próprio. Eles passam a produzir riqueza para o proprietário capitalista e a receber um salário por seu trabalho, para custear suas despesas e as de sua família.

Hoje a empresa açucareira se enquadra no rol das empresas capitalistas, possuindo tecnologia de ponta e desfrutando dos subsídios do Estado. A recorrência desse tipo de fomento cria um quadro em que se pode perceber o modo como o setor, historicamente, consolidou-se por meio do apoio financeiro de políticas ou programas gestados pelo poder público para garantir o seu funcionamento e a sua produtividade.

No entanto, sua modernização não vem seguida pelo desenvolvimento educacional dos trabalhadores do campo. O que se percebe é que as condições sociais de vida dos referidos trabalhadores mantêm-se inalteradas, uma vez que a exploração do seu trabalho tem se agravado. Quanto mais se intensificam os processos de produção, mais o trabalhador tem que desprender uma grande quantidade de força física para produzir, assegurar seu trabalho, seu salário e assim garantir a sua sobrevivência. Nessa nova forma de relação de trabalho a exploração sobre os trabalhadores se potencializa e a sua condição social se agrava.

No que se refere ao trabalho no corte de cana, esse é demarcado como um tipo de função extremamente precarizada, que não oferece nenhuma condição humana de vida, porque desencadeia um processo de exaustão, assim como de exclusão do acesso aos bens mais básicos para os trabalhadores camponeses como o são, por exemplo, a educação e a terra de trabalho.

No que tange à educação, mesmo que haja consciência da importância da escolarização por parte do trabalhador, não há como este, diante da sua realidade, conciliar escola e trabalho, posto que não haverá disposição para enfrentar uma sala de aula após um dia extenuante de labor. Quanto à terra de trabalho, sua conquista pelos trabalhadores camponeses só será possível por meio da luta e enfrentamento do capital. Segundo Almeida (2003), a terra de trabalho se contrapõe à terra de especulação e exploração do trabalho alheio e é utilizada para trabalhar e produzir. Nesse sentido, a autora esclarece que

(...) a luta pela terra empreendida pela classe camponesa não conhece apenas um formato. Deste modo, a ocupação da terra, o cortar da cerca, o acampamento não pode ser considerado o divisor de águas do campesinato. Na realidade, são *habitus* específicos a desenhar ações diferenciadas na busca do mesmo sonho: um pedaço de chão (...) Na beira da estrada, na cozinha do fazendeiro, nas fileiras dos sindicatos, nas diversas parcerias na terra do outro. Enfim, fora e dentro da terra, a luta pulsa numa mesma direção: a terra de trabalho. (ALMEIDA, 2003, p. 27)

Nesse contexto, a expansão da cultura da cana e a ampliação da produção do açúcar deu início a um processo de desterritorialização dos trabalhadores que ocupavam terras dentro das propriedades canavieiras. Sem um pedaço de terra para cultivar eles viraram força de trabalho assalariada junto ao corte da cana e às indústrias açucareiras.

Esse processo de expropriação dos trabalhadores transformou as relações de trabalho no campo, que além de assalariadas passaram a ser temporárias, uma vez que o emprego no corte da cana era realizado somente durante o período da safra, sendo por isso realizados contratos de trabalho.

Para Haesbaert (2003, p. 22), o termo desterritorialização deve ser direcionado “àqueles que estão excluídos do seu território enquanto morada, local de reprodução e sobrevivência”, portanto, ao expulsar os camponeses do seu território de trabalho e de vida, os proprietários de terras e usinas contribuíram para o crescimento da pobreza e das desigualdades sociais no estado de Alagoas. Segundo o citado autor, as desigualdades sociais estão intimamente ligadas aos níveis de exclusão que é a forma mais perversa da desterritorialização:

[...] para os mais *pobres*, a desterritorialização é uma multi ou, no limite, a-territorialidade insegura, onde a mobilidade é compulsória, resultado da total falta de opção, de alternativas, de "flexibilidade", em "experiências múltiplas" imprevisíveis em busca da simples sobrevivência física cotidiana (ibid, p. 22).

A desterritorialização é, portanto, resultado das relações capitalistas de produção, que além de se apropriarem do trabalho camponês apropriam-se também de seus territórios de trabalho e de vida, objetivando concentrar terra, riqueza e poder. Para Fernandes (2012, p. 745), a desterritorialização gera conflitualidades e “como reação a esse processo, ocorrem a luta pela terra e as ocupações, na tentativa de criação e recriação da condição camponesa”. A partir do que Fernandes (2000) aborda, Ramos Filho (2008) afirma que

[...] a territorialização do agronegócio implica a desterritorialização camponesa; [...] Excluídos e expropriados pela alta produtividade e pela concentração de terras, os trabalhadores tendem a organizar-se para buscar sua reterritorialização, uma dessas formas é a busca por sua recampesinação, mediante a ocupação de terras (RAMOS FILHOS, 2008, p. 38).

No Brasil, é o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) quem nasce para travar uma luta constante contra a concentração fundiária e o capitalismo. Ele surge de forma articulada e coletiva numa batalha contra a desterritorialização e a exploração dos trabalhadores do campo. Assim,

A gênese do MST aconteceu no interior dessas lutas de resistência dos trabalhadores contra a expropriação, a expulsão e o trabalho assalariado. O Movimento começou a ser formado no Centro – Sul, desde 7 de setembro de 1979, quando aconteceu a ocupação da gleba Macali, em Ronda Alta no Rio Grande do Sul. Essa foi uma das ações que resultaram na gestação do MST. Muitas outras ações dos trabalhadores sem-terra, que aconteceram nos estados de Santa Catarina, Paraná, São Paulo e Mato Grosso do Sul, fazem parte da gênese e contribuíram para a formação do Movimento. Assim, a sua gênese não pode ser compreendida por um momento ou por uma ação, mas por um conjunto de momentos e um conjunto de ações que duraram um período de pelo menos quatro anos. De 1979 a 1984 aconteceu o processo de gestação do MST. Chamamos de gestação o movimento iniciado desde a gênese, que reuniu e articulou as primeiras experiências de ocupações de terra, bem como as reuniões e os encontros que proporcionaram, em 1984, o nascimento do MST ao ser fundado oficialmente pelos trabalhadores em seu Primeiro Encontro Nacional, realizado nos dias 21 a 24 de janeiro, em Cascavel, no estado do Paraná (FERNANDES, 1999, p. 40).

Nessa caminhada, os trabalhadores se organizam no interior do processo desigual e contraditório da lógica do capital na busca pela reconquista da terra, sua reterritorialização. O MST tem desempenhado historicamente um papel fundamental enquanto movimento socioterritorial que representa os interesses da classe trabalhadora, assegurando o trabalho como instrumento significativo para a constituição de uma nova sociabilidade mediante seu projeto político, priorizando a reforma agrária.

Desde sua criação ele tem evoluído em um processo significativo enquanto movimento de caráter político e com um nível de organização e de luta pela causa dos trabalhadores rurais que se tornou referência para outros movimentos, ultrapassando as fronteiras do Brasil e mergulhando em outras partes do mundo, através da Via Campesina, sob a égide dos princípios socialistas para a qual o trabalho é a base da autorrealização e o mesmo deve estar voltado para atender às necessidades humanas. Nesse sentido, o MST vem lutando pela garantia do acesso indiscriminado dos trabalhadores a um lugar no mundo.

As diversas formas de luta e enfrentamento dos trabalhadores contra o latifúndio, realizadas estrategicamente a partir do trabalho de base e das ocupações de terra, permitiram a consolidação das conquistas, impulsionando a espacialização e territorialização do MST por todo o território nacional. Podemos inferir, portanto, que o enfrentamento impulsionado pelos movimentos camponeses tem como objetivo a

[...] recuperação das terras expropriadas. Nem que para isso tenham que continuar seu devir histórico: ter a estrada como caminho. O que vale dizer: migração como necessidade de sua reprodução, a luta pela fração do território distante como alternativa para continuar camponês. Espaço e tempo unem-se dialeticamente na explicação desse processo. Quando essa possibilidade de recuperar a fração do território não pode ser realizada, ele encontra novas formas de luta para abrir acesso à terra camponesa onde ela se tornou capitalista. O movimento dos trabalhadores rurais Sem Terra é um bom exemplo dessa nova realidade (Oliveira, 1991, p. 26).

No estado de Alagoas, os movimentos socioterritoriais têm se organizado na luta contra a concentração de terras no sentido de criar resistências a esse modelo de ocupação do território à medida que tem se espacializado e territorializado de norte a sul do estado. Para Fernandes (1999), é a partir desse processo geográfico de espacialização e territorialização que a terra de trabalho vem sendo conquistada pelas muitas famílias articuladas nos movimentos. Os acampamentos determinam o momento transitório e de luta, independentemente do tempo, na busca pela reterritorialização, pela transformação da realidade.

Nos acampamentos a luta é pela terra e, de acordo com Fernandes (1999, p. 136), esse momento da luta é denominado de espacialização, enquanto que a consolidação da conquista de frações do território é definida como territorialização. Sendo assim, a ação (organização social da luta) realizada no espaço corrobora para a materialização geográfica (conquista) da terra e formação do território. Para Raffestin (1993, p. 59-60), "o território é um trunfo particular, recurso e entrave, continente e conteúdo, tudo ao mesmo tempo. O território é o espaço político por excelência, o campo da ação dos trunfos". É no território que o poder é exercido, bem como é nele e por ele que surgem as conflitualidades. Portanto, a espacialização e territorialização do MST se dão na luta pela terra e pela reforma agrária e se concretiza na conquista dos projetos de assentamento. Ramos Filho (2008, p. 37) esclarece:

A territorialização é um processo geográfico de construção dos territórios. Em virtude da sua natureza, gera, incondicionalmente, um conjunto de conflitos entre aqueles sujeitos envolvidos no processo. Acompanha-se permanente e concomitantemente de outros dois processos contrários e constituintes: a desterritorialização e a reterritorialização. Configurando, desta forma, o movimento de territorialização-desterritorialização-reterritorialização (T-D-R). Neste contexto, na contemporaneidade brasileira todas as tentativas de implantação de programas de reforma agrária têm sido marcadas pela alteração do espaço rural, por meio da transformação de latifúndios ou terras devolutas em assentamentos rurais com diversas famílias. Os assentamentos de reforma agrária, conquistados por meio da luta pela terra, constituem a materialidade do processo de territorialização das respectivas organizações camponesas e de criação e recriação do campesinato.

Nesse contexto, a luta empreendida é pela democratização do acesso à terra, na busca por construir um novo modelo de sociedade, na qual a grande propriedade seja superada e suas terras redistribuídas para os trabalhadores camponeses, visando com isso

[...] à geração de emprego, ao desenvolvimento do mercado interno e à solução do problema social dos milhões de trabalhadores sem-terra [...] a adoção de novas técnicas agrícolas, baseadas na agroecologia, que consigam aumentar a produtividade das áreas e do trabalho em equilíbrio com a natureza e sem o uso de venenos agrícolas. Prevê, ainda, a democratização da educação formal, garantindo o acesso à escola desde o ensino fundamental até o ensino superior a todos os jovens que vivem no campo e a superação completa do analfabetismo entre os trabalhadores adultos (STEDILE, 2012, p. 664-665).

A conquista da terra se torna, portanto, o ponto de partida para a reorganização do território e a busca pelas condições básicas para a permanência e resistência no campo, como por exemplo, o acesso à educação, que por sua vez foi negado ao campesinato. Se considerarmos o processo de modernização da cana de açúcar no país, perceberemos que ela ocorreu sem levar em conta a escolaridade do trabalhador do campo. Isso significa dizer que o desenvolvimento da riqueza gerada nesse setor não vem sendo acompanhada do desenvolvimento das potencialidades, habilidades e qualidades dos indivíduos, necessárias ao ser humano.

No percurso do processo de desenvolvimento e modernização da indústria sucroalcooleira, verifica-se que os trabalhadores do campo encontram-se na base desse crescimento. E, se formos buscar a trajetória histórica da educação desses trabalhadores, verificaremos que há um enorme descompasso entre o trabalho e a educação, pois enquanto no trabalho realizado na indústria sucroalcooleira o trabalhador está inserido em processos modernos da produção, no campo educativo, ele sequer teve acesso à escola ou se o teve, foi de forma muito precária.

É nesse contexto que se insere a importância da reterritorialização camponesa, uma vez que é na conquista da terra (território) que a luta pela materialização das condições fundamentais para a vida é impulsionada. Esse processo de reterritorialização camponesa acontece numa área em que predomina a monocultura da cana. Essa dinâmica é contraditória e só encontra uma possibilidade de resolução através da falência do sistema econômico que a sustenta, uma vez que a inviabilidade financeira da indústria sucroalcooleira, provocada pela crise do PROÁLCOOL, em 1990, cria a condição para que a terra seja redistribuída.

Em Alagoas, o processo de reterritorialização dos camponeses tem ocorrido e se concentrado principalmente na mesorregião Leste do estado, onde a propriedade da terra está concentrada e a cultura da cana territorializada.

De acordo com o Banco de Dados da Luta pela Terra (DATA LUTA - 2015), entre os anos de 1979 e 2014, foram criados em Alagoas 179 Projetos de Assentamentos - PA's, beneficiando 14.286 famílias, numa área de 113.403 ha. Conforme mencionado anteriormente, é importante observar que a maior parte da área destinada aos PA's concentra-se na mesorregião Leste do estado. De acordo com Silva (2013), 77.347 ha desse território estão localizados nessa região, que possui 52 municípios dos 102 existentes no estado e concentra 66,5% dos assentamentos de reforma agrária.

Se considerarmos a disparidade existente entre o proprietário capitalista e o trabalhador do campo, no que diz respeito à posse da terra, perceberemos que a estrutura fundiária do estado de Alagoas, ao considerar o processo de reterritorialização camponesa, está aquém da necessidade real de distribuição de terra para torná-la democrática.

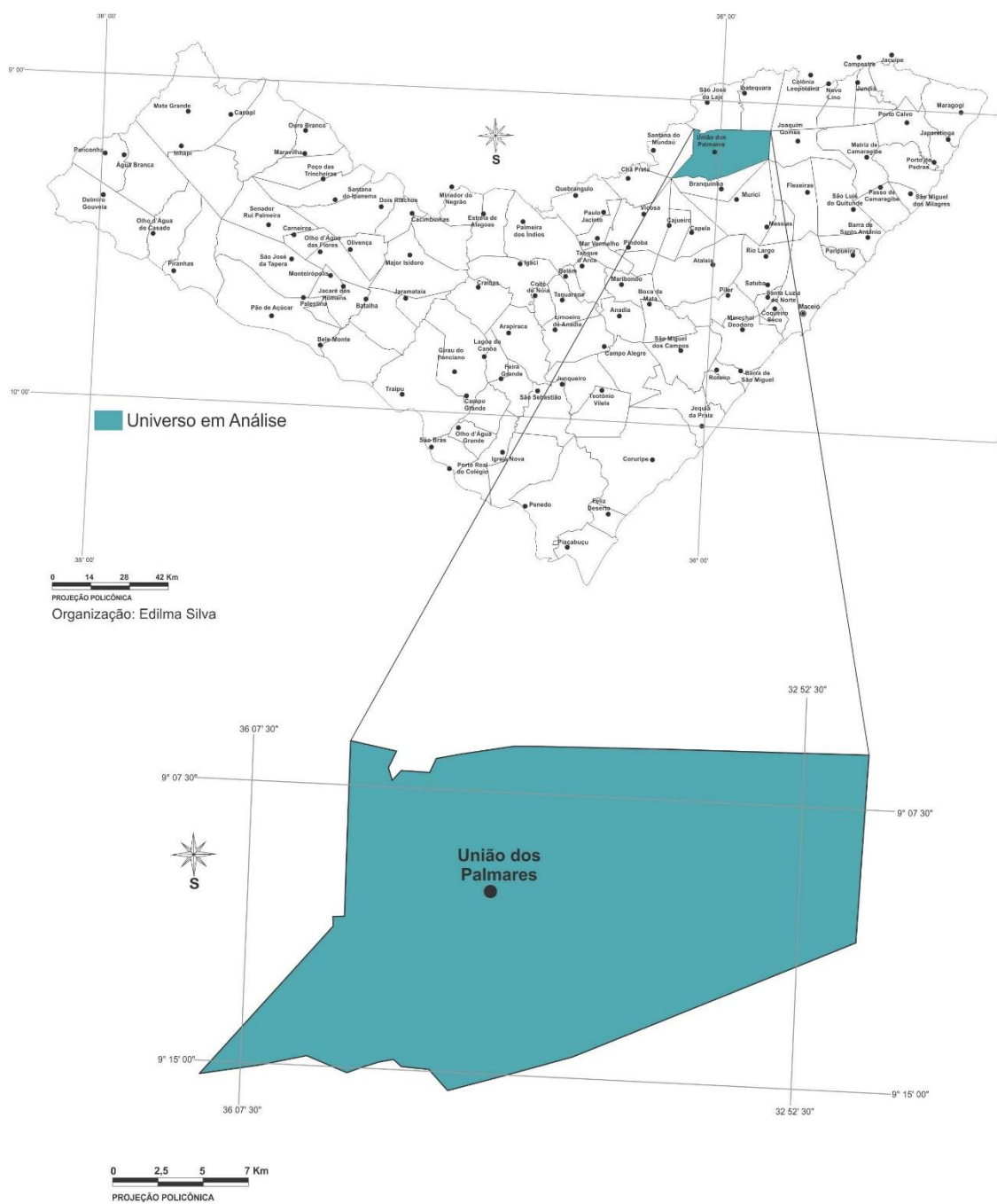
No entanto é importante enfatizar que a territorialização dos assentamentos é uma conquista concreta no sentido de diminuir as desigualdades sociais que caracterizam o estado. Tal conquista é fruto de todo esse processo de luta e resistência que discutimos até aqui e se configura como uma tentativa de correção da dívida histórica marcada pela desigualdade no processo de distribuição de terras, no Brasil.

É imprescindível enfatizar que movimentos de luta e resistência aparecem como marcas históricas do território sobre o qual este estudo se debruça. O município de União dos Palmares carrega em sua constituição a herança da luta por igualdade e justiça social. Assim, é significativo perceber que esse lugar serviu de cenário para a luta de resistência contra o processo de escravização do trabalho de homens e mulheres negros e negras, a partir do Quilombo dos Palmares. No entanto, hoje, esses componentes que o marcaram positivamente, como espaço onde era possível lutar por igualdade, perderam-se no espaço-tempo, uma vez que a estrutura político-administrativa estabelecida ao longo do tempo, em Alagoas, não permite que os movimentos socioterritoriais encontrados no município tenham o mesmo grau de capacidade de articulação do antigo quilombo.

1.3 União dos Palmares / AL

Pertencente à mesorregião Leste de Alagoas e à microrregião Serrana dos Quilombos, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2015), o município de União dos Palmares limita-se ao norte com os municípios de Ibateguara e São José da Laje, a sul com Branquinha, a oeste com Santana do Mundaú e a leste com Joaquim Gomes, como mostra o (Mapa 1). Com população estimada em 66.017 habitantes, segundo dados do IBGE (2015), é o município mais populoso da sua microrregião e o quinto mais populoso do estado. Os quatro primeiros são Maceió, Arapiraca, Rio Largo e Palmeira dos Índios. Com uma área de aproximadamente 420,862 km² e uma densidade demográfica de 148,24 hab/km², é banhada pelo Rio Mundaú e considerada cidade pólo da região da zona da mata alagoana. Distante 73 km da capital, o acesso a ele é realizado pela rodovia pavimentada BR-104 (Mapa 1).

Mapa 1 – Localização da área de Estudo, União dos Palmares, Alagoas, 2016



Vários são os fatores que podem ser considerados para falar da importância do município de União dos Palmares, no contexto alagoano. Do ponto de vista histórico, essa importância pode ser atestada pela presença do Quilombo dos Palmares em sua microrregião. Decorrente da sua presença, o município também ganha importância cultural, por abrigar uma diversidade fruto da resistência negra. Assim, os elementos da cultura afro-brasileira são marcas constantes da cultura e da paisagem local.

Historicamente, a presença negra no município é um traço que ultrapassa os limites do quilombo, influenciando, inclusive, outras manifestações culturais. O exemplo disso, é a importância que essa presença tem na poesia de Jorge de Lima, palmarino que, ao lado de Zumbi dos Palmares, pode ser considerado um dos seus filhos mais importantes.

A sua poesia pode ser utilizada como um elemento que permite introduzir a abordagem da questão econômica, em União dos Palmares - AL, a partir de uma característica que marca as relações de poder que se perpetuaram no município até hoje: a desigualdade social. No seu conhecido poema *Essa negra fulô* (LIMA, 1997), o poeta representa essa estrutura desigual por meio da relação estabelecida entre a negra e seus senhores. Ao fazer isso, o poeta trata de uma questão histórica e econômica importante para esta análise, ao se referir ao espaço do banguê, destacando em seu texto a casa grande e a senzala:

Ora, se deu que chegou
(isso já faz muito tempo)
no bangüê dum meu avô
uma negra bonitinha,
chamada negra Fulô.

Essa negra Fulô!
Essa negra Fulô!

Ó Fulô! Ó Fulô!
(Era a fala da Sinhá)
— Vai forrar a minha cama
pentear os meus cabelos,
vem ajudar a tirar
a minha roupa, Fulô!

Essa negra Fulô!

Essa negrinha Fulô!
ficou logo pra mucama
pra vigiar a Sinhá,
pra engomar pro Sinhô!

Essa negra Fulô!
Essa negra Fulô!

Ó Fulô! Ó Fulô!
(Era a fala da Sinhá)
vem me ajudar, ó Fulô,
vem abanar o meu corpo
que eu estou suada, Fulô!
vem coçar minha coceira,
vem me catar cafuné,
vem balançar minha rede,
vem me contar uma história,
que eu estou com sono, Fulô!

Essa negra Fulô!

"Era um dia uma princesa
 que vivia num castelo
 que possua um vestido
 com os peixinhos do mar.
 Entrou na perna dum pato
 saiu na perna dum pinto
 o Rei-Sinhô me mandou
 que vos contasse mais cinco".

Essa negra Fulô!
 Essa negra Fulô!

Ó Fulô! Ó Fulô!
 Vai botar para dormir
 esses meninos, Fulô!
 "minha mãe me penteou
 minha madrastra me enterrou
 pelos figos da figueira
 que o Sabiá beliscou".

Essa negra Fulô!
 Essa negra Fulô!

Ó Fulô! Ó Fulô!
 (Era a fala da Sinhá
 Chamando a negra Fulô!)
 Cadê meu frasco de cheiro
 Que teu Sinhô me mandou?
 — Ah! Foi você que roubou!
 Ah! Foi você que roubou!

Essa negra Fulô!
 Essa negra Fulô!

O Sinhô foi ver a negra
 levar couro do feitor.
 A negra tirou a roupa,
 O Sinhô disse: Fulô!
 (A vista se escureceu
 que nem a negra Fulô).

Essa negra Fulô!
 Essa negra Fulô!

Ó Fulô! Ó Fulô!
 Cadê meu lenço de rendas,
 Cadê meu cinto, meu broche,
 Cadê o meu terço de ouro
 que teu Sinhô me mandou?
 Ah! foi você que roubou!
 Ah! foi você que roubou!

Essa negra Fulô!
 Essa negra Fulô!

O Sinhô foi açoitar
 sozinho a negra Fulô.
 A negra tirou a saia
 e tirou o cabeção,
 de dentro dêle pulou

nuinha a negra Fulô.

Essa negra Fulô!
Essa negra Fulô!

Ó Fulô! Ó Fulô!
Cadê, cadê teu Sinhô
que Nosso Senhor me mandou?
Ah! Foi você que roubou,
foi você, negra fulô?

Essa negra Fulô!

Esse poema aparece como um microcosmo que permite entender vários aspectos relativos à estrutura social da época. Assim como no referido texto, a sociedade alagoana e, em especial, a palmarina vai se desenvolver a partir da exploração do trabalho escravo e da concentração da terra, que na escrita de Lima são referenciados pela figura da negra Fulô, mucama que “leva couro do feitor” e pela presença do banguê. Essas características tornam-se heranças contra as quais os movimentos socioterritoriais tentam resistir hoje, a exemplo do que fez Zumbi, no passado, ao articular um foco de resistência contra o sistema opressor que escravizou homens e mulheres negros e negras.

É oficialmente com os quilombos que tem início o processo de ocupação do município hoje denominado União dos Palmares. Esta aconteceu de forma gradativa a partir do movimento de fuga de negros dos engenhos de açúcar situados onde hoje se localizam os estados de Alagoas e Pernambuco. Estes encontraram, na atual Serra da Barriga, um lugar propício para estabelecer os focos de povoamento que compuseram a estrutura de Palmares.

A partir do que é apresentado por Lindoso (2007), é possível perceber um percurso que se iniciou com o processo de fuga, mas se desenvolveu até constituir uma organização político-social com potencial para resistir aos vários ataques da coroa portuguesa, que precisou empreender uma estrutura dispendiosa, conhecida como a Grande Empresa, para finalmente derrotá-lo. De acordo com os escritos de Lindoso (2007, p. 24),

É preciso, pois, para entender de um ponto de vista etnográfico o que foi o Quilombo dos Palmares, saber o que seja *comunidade* e saber o que seja *organização social*. [...] Com esse aparelho teórico distinguimos dois momentos da realidade social *Quilombo dos Palmares*: o primeiro, que se forma e se amplia pelas matas das regiões do Paraíba do Meio-Mundaú e Quipapá-Cucaú é a *comunidade mocambeira* de negros escravos fugitivos, com sua pluralidade de culturas e etnias africanas; o segundo, é sua *organização social quilombola*, em que a comunidade mocambeira se transforma, baseada em suas aldeias de mocambos erguidas de maneira defensiva, com suas tropas de guerreiros e suas *cercas reais*, baseadas economicamente nos plantios de mandiocas e na troca por escambos de excedentes de produção com a periferia das *plantations*. O momento da passagem de comunidade mocambeira para uma organização social quilombola – resguardada de unidade política entre os

Palmares Maiores das Cabeceiras do Porto Calvo e os Palmares Menores das matas úmidas do Quipapá e Cucaú – se consegue com Zumbi liquidando Ganga Zumba nos distúrbios políticos de Cucaú, cujo resultado foi a criação de uma confederação de comunidades de mocambos, que se conhece na história das lutas sociais do Brasil com o nome de *Quilombo dos Palmares*.

A passagem de uma comunidade para uma organização social já demonstra a complexidade da estrutura ali formada. O início desse movimento acontece de forma espontânea, uma vez que os primeiros mocambos que compuseram essa comunidade, constituíram-se como consequência do processo de fuga sem que os sujeitos envolvidos nessa ocupação dessem a eles um caráter político. Esse componente político surge, a partir do momento em que os mocambos começam a se configurar como uma organização social defensiva, na qual as cercas reais têm um papel fundamental:

O primeiro elemento que surgiu de uma comunidade de quilombos unificada foi a construção das cercas reais, algumas imensas de oito ou nove quilômetros, como a de Cucaú nas cercanias de Serinhaém. E a Cerca Real do Macaco, nas matas do oiteiro do Barriga. As cercas, de um instrumento de defesa passaram a simbolizar a unidade das comunidades de mocambos [...] (LINDOSO, 2007, p. 19).

É importante observar, conforme demonstrado acima, que o componente político que caracteriza a constituição do quilombo, nesse caso, é introduzido pelas cercas reais, uma vez que elas são o elemento que atesta a passagem de um estado de defesa para uma organização de busca pela unificação dos mocambos. Nesse contexto, as cercas reais constituíam núcleos a partir dos quais o quilombo se desenvolveu política e administrativamente. Esse desenvolvimento político e administrativo atinge seu ápice no momento em que os mocambos se unificam e passam a ser reconhecidos como confederação de mocambos, conforme demonstram Andrade (2001, p. 82) e Lindoso (2007, p. 25), respectivamente:

Era comum que convivessem em um mesmo engenho ou fazenda negros de origens diversas com negros de um sub-grupo; neste caso, muitas vezes a hierarquia africana tinha continuidade no Brasil. Um chefe que era escravizado com um grupo que lhe devia obediência, mantinha, mesmo no engenho, uma relação de autoridade sobre os outros negros; daí a existência e o reconhecimento entre eles de reis e rainhas africanas. [...] Em quilombos maiores, muitas vezes cada mocambo era formado por um sub-grupo que tinha um governo local próprio, dependente, naturalmente, do chefe geral do mesmo. O quilombo seria, assim, uma espécie de federação ou confederação de mocambos, de acordo com as diferenciações culturais existentes entre os que o formavam ou a distância em que ficavam uns dos outros.

Assim também, em Palmares:

Quando Zumbi se torna chefe – os documentos da época chamam – o rei – da confederação de mocambos, unindo as comunidades mocambeiras de Alagoas do Sul e Alagoas do Norte às comunidades mocambeiras de Quipapá e Cucaú, estabelece nelas o Poder Quilombola, sua criação política maior, com que tentou enfrentar a Grande Empresa colonial, que atacou Palmares [...].

Desse modo, organizado nos moldes de uma confederação de mocambos, conforme apontam os autores citados, o Quilombo dos Palmares ganha uma forte dimensão política que põe em risco a estabilidade do governo colonial. O poder do quilombo assenta-se sobre um conjunto de elementos, tais como a localização geográfica e a sua organização social, voltados para o objetivo de tornar os diversos mocambos que o compõem numa unidade política. É da soma desses fatores que decorre a sua capacidade de resistência.

Os esforços feitos para destruir Palmares foram proporcionais ao seu poder e à sua importância. Várias tentativas de dizimá-lo foram infrutíferas. Essas partiram tanto de iniciativas portuguesas, quanto holandesas, o que evidencia o destaque que foi dado a esse quilombo. Assim, derrotá-lo foi uma tarefa que, para ser levada a cabo, precisou ser organizada de modo a conjugar fatores e forças que permitissem vencer Zumbi em seu território. Foi, então, que se registrou um grande dispêndio de trabalho e despesas para devolver ao regime colonial a tranquilidade que a existência do quilombo lhe roubava. Nas palavras de Lindoso (2011, p. 91-92),

A Grande Empresa Colonial [...] foi um projeto militar de conteúdo colonial para pôr fim à primeira sociedade de negros livres por fuga que existiu na sociedade colonial sesmeiro-escravista no Brasil. A primeira e a maior, pois se calcula entre 22.000 e 30.000 negros, na época que a destruiu a Grande Empresa Colonial. [...] Para destruir, pois, essa sociedade quilombola, não se podia utilizar apenas os capitães-do-mato que vigiavam os negros das plantações de tabaco e das plantações de cana-de-açúcar. Era preciso conceber-se um projeto militar que envolvesse a área numa grande guerra de destruição e que tirasse das mãos dos negros as ricas terras de matas úmidas e massapê. A Grande Empresa Colonial foi esse projeto, bem pesado politicamente e bem projetado com forças que se tinham retirado das guerras holandesas e com o dinheiro da rica burguesia comercial da cidade do Porto, talvez a mais rica de Portugal.

A estrutura que Palmares desenvolveu atingiu um grau tão elaborado de organização socioterritorial e de resistência que não era possível combatê-la nos moldes da experiência cotidiana de resgatar negros fugidos, por meio da ação dos capitães-do-mato. Como consequência disso, a coroa portuguesa precisou financiar uma estrutura militar que estivesse à altura de combater, não só a força que o quilombo representava, mas também a sua organização e o respeito que ele impunha.

O quilombo espalhou-se por uma vasta região e resistiu durante mais de um século, quando foi dizimado pela atuação da coroa portuguesa, conforme exposto acima. Segundo demonstra Diegués Júnior (2006, p. 45),

Na região palmarina, aquela que começou seu desbravamento com a jornada contra os quilombos negros dos Palmares, quilombos que se estendiam por uma larga área de terra e influíam na vida de outras regiões – de Porto Calvo, das Alagoas, do Penedo – as concessões que advieram com a vitória de Bernardo Vieira de Melo e Domingos Jorge Velho, baseiam-se em rios: Paraíba, o Mundaú, o Porangaba, o Satuba. Partindo de Atalaia se vai estendendo aos hoje municípios de União dos Palmares, de Viçosa, de Anadia.

Percebe-se, a partir dessa fala, que o Quilombo dos Palmares possuía uma vasta extensão territorial que se estendeu por grande parte do atual estado de Alagoas. Isso demonstra um dado importante que precisa ser considerado, a partir da fala de Diégues Júnior (2006): o primeiro movimento de ocupação dessa região acontece por meio da construção do quilombo e, posterior a ela, dá-se o processo de ocupação oficial, desencadeado pela coroa portuguesa com a destruição do foco de resistência criado ali.

Assim, para estender seu poder e expandir-se economicamente, a coroa portuguesa amplia a posse da terra estendendo-a do litoral para o interior. Nesse contexto, na perspectiva de assegurar seu poder sobre a posse da terra, as sesmarias têm um papel importante na dinâmica de ocupação do espaço, por representar uma possibilidade de estruturação política e econômica do país, a partir da consolidação de um projeto colonial de dominação. É possível afirmar que essa expansão lança as sementes da atual estrutura fundiária do estado de Alagoas, marcada pela concentração da terra nas mãos de poucos proprietários.

No caso de União dos Palmares, essa dinâmica inicia-se com a doação das terras, à época já ocupada pelo quilombo, ao português Domingos de Pino. Ao receber as terras dos donatários da capitania de Pernambuco, o sesmeiro apossa-se delas demarcando o espaço que agora lhe pertence por meio dos símbolos de sua cultura, a exemplo do que fizeram os primeiros colonizadores portugueses que chegaram ao Brasil. É assim que, sob a posse de Domingos de Pino, o povoamento se desenvolverá em torno de um cruzeiro, símbolo do domínio e da religião portuguesa (ENCICLOPÉDIA, 1959).

A área que antes correspondia à Cerca Real dos Macacos, um dos principais mocambos que constituiu a estrutura do quilombo, agora passa a ser ocupado por um sesmeiro que lança nele os primeiros traços do povoamento que dará origem, do ponto de vista da colônia, ao que hoje corresponde à União dos Palmares. A primeira marca desse lugarejo é a construção da

capela em honra à Santa Maria Madalena, onde, posteriormente foi construída a igreja matriz, e essa santa tornou-se a padroeira do município.

Devido, principalmente, à existência do quilombo, União dos Palmares é considerada, historicamente, uma das principais cidades de Alagoas, conhecida como "A Terra da Liberdade", por ter sido palco de luta e resistência já que foi nela, mais precisamente na Serra da Barriga, onde foi dado o primeiro grito de liberdade, por Zumbi. A cidade é rica em história e um importante ponto de referência para se pensar a constituição da economia alagoana. O atual nome do município já aponta alguns dos elementos econômicos que marcaram o desenvolvimento da região.

Em primeiro lugar, importa destacar a presença de um elemento da paisagem natural que influenciou a economia daquela primeira povoação, uma vez que palmares, como ficou conhecido o quilombo e hoje dá nome ao município, é um termo que surgiu por causa da grande quantidade de palmeiras encontradas ali. Ao falar da economia do quilombo, Oliveira (2001, p. 64) destaca essa presença, ao afirmar que

Talvez seja o "Diário..." de Blaer o documento mais informativo, entre os até agora conhecidos, para a descrição da realidade econômica do Quilombo dos Palmares [...] por ele somos esclarecidos, entre outras coisas, acerca da presença em Palmares, de "roças" geralmente plantadas de "pacovas e canas" e algumas outras, que considerou "grandes", onde se cultivava o milho; ainda, de "quatro forjas" e "entre todos os seus habitantes, toda sorte de artífices" entre esses, naturalmente, os que sabiam lidar com as palmeiras existentes, em grande número, na região, utilizando-as em proveito próprio e da comunidade, uma vez que "em primeiro lugar, fazem com elas as suas casas, em segundo, as suas camas, em terceiro, abanos com que abanam o fogo, em quarto, comem o interior dos cocos e desses fazem os seus cachimbos e comem o exterior dos cocos e também os palmitos", e, ainda, que "dos cocos fazem azeites para comer e igualmente manteiga que é muito clara e branca e ainda uma espécie de vinho".

Apesar do uso da palmeira e da sua abundância na região, o que fazia dela um elemento importante para a economia do quilombo, a ponto de ele ficar conhecido como Palmares, as palmeiras não eram o principal componente da economia local, uma vez que esse papel era desempenhado pelo cultivo da mandioca. Este tinha uma importância tanto socioeconômica quanto política para a constituição do quilombo, por isso é preciso considerá-lo de forma mais detida. Num primeiro momento, seu cultivo desempenha um fundamental papel econômico, porque ela se configura como a principal base da economia quilombola, em Palmares. Por isso, ela é cultivada de forma constante e seu roçado desenvolveu-se a ponto de conseguir suprir as necessidades da população local, que se tornava cada vez mais numerosa.

A mandioca é, também, um elemento estruturador da dinâmica local, porque as relações sociais do quilombo vão se consolidar cada vez mais em torno do seu cultivo. Importa destacar, assim, que ela permeia as mais diversas relações que se estabelecem no local e permitem, inclusive, a integração social das mulheres na estrutura do quilombo. Essa leitura é corroborada por Lindoso (2011, p. 109-110):

A base econômica da comunidade quilombola era, em especial, o roçado de mandioca. [...] Os roçados de mandioca, batata-doce e cará, plantados pelos homens quilombolas sob a direção da mulher comum, sustentaram a criação de quilombos de mil mocambos e mais no outeiro da Barriga, nas Cabeceiras do Porto Calvo, nas matas do Quipapá, no Cucaú e do Serinhaém. A farinha-de-guerra ou farinha-de-mandioca era de grande serventia nas épocas de guerra, ou quando crescia a população dos pequenos arraiais. Até hoje está na mesa popular brasileira, nas áreas em que não se usa a farinha de milho. [...] Além disso, o roçado de mandioca tinha um papel estratégico na vida social quilombola: atendia ao crescimento da população melhor organizada em quilombos de cercas reais, onde a população era de mil e mais pessoas. Seu plantio se fazia em matumbos e leirões, para melhor proteção do crescimento das raízes comestíveis.

Tudo isso aponta, como demonstrado, a importância da mandioca para o desenvolvimento econômico e socioterritorial do quilombo. Seu cultivo era de extrema importância para a manutenção dos negros naquela região, inclusive porque ela os alimentava em tempos de guerra, o que evidencia a sua importância política nesse contexto. Com a dizimação de Palmares, a economia que era diversificada, marcada pela produção não só da mandioca, mas também pela presença da palmeira, da batata-doce e do cará, foi empobrecida.

Com a destruição do quilombo, essa diversidade se perdeu, pois as bases econômicas que serviam à sua manutenção foram destruídas pela monocultura da cana-de-açúcar, fato que provocou transformações significativas na paisagem, conforme Lindoso (2011). O seu estabelecimento na área onde antes se localizava o quilombo seguiu a dinâmica que marcou o estabelecimento dos engenhos em outras localidades nas quais eles foram implantados. Assim, no momento inicial da constituição daquele que ali se instalou, foram feitas alterações na paisagem por meio da utilização de mão-de-obra escrava, no sentido de preparar a terra para que a monocultura da cana se instaurasse de forma definitiva:

No eito havia várias fases do preparo da terra: a derrubada das matas para o plantio dos canaviais; a abertura dos aceiros para queimada das matas; a canalização da água para o rego das plantações; a abertura de fossos para o plantio dos rolos de cana; a limpa dos canaviais; o corte da cana antes das canas *bandeirarem*; as limpas das canas socas (LINDOSO, 2011, p. 231).

Os engenhos assim criados – a exemplo do Anhumas, localizado a 10km da área urbana do atual município de União de Palmares, que hoje funciona como um dos pontos turísticos do município – foram a base da economia local durante muitos séculos. Esse sistema econômico baseado no engenho começou a entrar em declínio devido a muitos fatores, já mencionados anteriormente, dos quais se destaca a abolição da escravidão, uma vez que a necessidade de pagar pela mão-de-obra, que antes era escrava, inviabilizou ainda mais a manutenção de um sistema que já apresentava graves problemas decorrentes da falta de competitividade de seu produto, dentre outros.

Da decadência desse sistema, o município de União dos Palmares guarda a memória e as marcas por meio das ruínas que compõem a sua paisagem. A importância que ele teve para a constituição do cenário econômico da região nordeste e do país, à época, faz com que o mesmo permaneça como uma marca indelével das desigualdades sociais e da rigidez que marcaram esse sistema.

Ruína que pode continuar a gerar lucro, uma vez que, a exemplo do que aconteceu com o Quilombo dos Palmares, tombado como patrimônio histórico, os restos do engenho passam a alimentar uma nova base econômica local que, hoje, dentre outras possibilidades, sustenta-se na exploração turística e econômica do seu passado de injustiças sociais.

A falência dos engenhos não inviabiliza a continuidade de uma economia pautada na cultura da cana-de-açúcar. Nesse contexto, a derrocada dos engenhos, em meados do século XIX, será potencializada pelo processo de instauração de usinas e da consequente modernização da produção do açúcar, com o auxílio da construção das estradas de ferro. Estas otimizaram a produção e o transporte do açúcar produzido nas usinas, em detrimento do que era produzido nos banguês, uma vez que eles, em sua maioria, ficavam localizados em regiões que não eram favorecidas pelas ferrovias, conforme demonstra Diégues Júnior (2006, p. 130-131):

Usina e estrada de ferro como que se uniram para acabar o banguê. [...] foi o que se observou: a estrada de ferro facilitando a expansão da usina. Na margem da linha férrea, de Maceió a São José da Laje, por exemplo, o banguê foi desaparecendo; ou se transformou em usina ou se entregou a esta. [...]

Assim o progresso técnico – o do transporte aliado ao fabrico – contribuiu para a decadência do banguê. [...]

Os engenhos mais afastados da linha férrea – os do norte, por exemplo, os do vale do S. Miguel ou do Coruripe – tinham de utilizar outros meios de transportes. Nem a estrada do norte, nem o ramal Itamaracá – Porto Calvo se fizeram; e o açúcar tinha de contar com os rios, com o mar, com a estrada de rodagem para o seu transporte.

Em União dos Palmares, esse processo também aconteceu com a extinção dos engenhos que, diante do contexto exposto até aqui, perderam a condição de se manter produzindo,

conforme ainda demonstra Diégues Júnior (Id., Ibid., p. 129): “já nas proximidades do atual município de União, então chamado Imperatriz, cessam de aparecer engenhos [...]”. A disparidade entre as condições de produção destes e o desenvolvimento técnico que caracterizava a usina inviabilizou a permanência das antigas estruturas de engenho, uma vez que elas não tinham condições de concorrer com a nova indústria que aí se instalou para dar continuidade ao sistema econômico alimentado pela cultura da cana e pela exploração da mão-de-obra: mudaram as condições de produção, mas permaneceram as desigualdades que o caracterizam.

Esse breve percurso histórico apresentado até aqui contextualiza os conflitos e as dinâmicas de ocupação que constituíram o município de União dos Palmares. Em seu ponto inicial, destacou-se a importância que o Quilombo dos Palmares adquiriu, por se constituir como uma organização social e política que se estabeleceu como um movimento de reação contra a escravização do trabalho dos negros. A resistência dessa organização passou a ser considerada uma ameaça para o regime colonial, a partir do momento em que seu crescimento e fortalecimento ameaçaram a estabilidade do regime escravocrata vigente, devido ao grande contingente de escravos e escravas que passaram a compor a confederação mocambeira:

A presença desse povoamento mocambeiro, que se iniciou provavelmente no último quartel do século XVI e chegou ao final do século XVII, pela sua extensão territorial e número de escravos que, segundo alguns documentos mais antigos, chegavam a 12000, atingindo na época de sua destruição 22000 e 30000 negros moradores de quilombos, começou a incomodar as intenções do Estado Colonial, sempre cioso das terras da conquista, não só pelo valor dos escravos mocambeiros mas também pelo valor das terras ocupadas pelos mocambos de negros alçados e de brancos pobres que iam viver nas comunidades dos negros alçados, com eles fazendo escambos (LINDOSO, 2011, p. 71).

Todo esse quadro foi responsável pelos sucessivos ataques que o quilombo recebeu até ser dizimado. Uma consequência imediata dessa dizimação, conforme já apresentado, foi a implantação da monocultura da cana-de-açúcar na área que correspondia ao seu território. Esse processo deu início ao estabelecimento dos banguês nessa localidade e estes, em seguida, entraram em declínio a partir dos investimentos do Estado no sentido de consolidar a implantação dos engenhos centrais, onde antes predominavam os banguês. Esses engenhos podem ser percebidos como o ponto de transição entre os banguês e as atuais usinas.

É, pois, como herança desse processo histórico que, no ano de 1934, conforme Andrade (1997), surge a Usina Lajinha, pertencente ao Grupo João Lyra, no então município de União dos Palmares, acompanhando um movimento de expansão que aconteceu em todo o estado de Alagoas: “entre 1930 e 1940, surgiram cinco usinas, a Lajinha surgiu com produção expressiva

e, em 1950, mostrava um forte crescimento” (Id., Ibid., p. 65). A produção açucareira proveniente da atuação deste grupo passou a sustentar a economia do município.

Do ponto de vista econômico e demográfico, a implantação da usina numa região altera as relações que se estabelecem nela. Esse fato pode ser justificado quando se compreende que o município onde a usina se instaura passa a concentrar um contingente de mão-de-obra que se emprega no cultivo da cana e produção do açúcar, conforme demonstra Santos (2007, p. 32):

A própria demanda por mão-de-obra assalariada para trabalhar na cana-de-açúcar, sobretudo no período de moagem, fez aumentar consideravelmente a população nas usinas, com a criação de vilas operárias, mas também, com o adensamento urbano nas cidades situadas na proximidade das agroindústrias.

No caso de União dos Palmares, essa relação perdurou pelos anos em que a Usina Lajinha manteve-se em funcionamento, uma vez que a sua implantação passou a atrair trabalhadores e trabalhadoras para essa localidade. Para dimensionar esse movimento de atração, é preciso contrapor a ele os impactos socioterritoriais decorrentes do processo de fechamento dessa usina, que teve sua falência decretada em 25 de novembro de 2008, conforme publicação do Diário de Justiça Eletrônico do Tribunal de Justiça de Alagoas (TJ-AL)².

A falência dessa usina é um fato que precisa ser considerado a fim de compreender as novas dinâmicas de ocupação e permanência que podem se estabelecer ou se inviabilizar nessa região. No caso dos trabalhadores e das trabalhadoras que foram atraídos para o município, o fechamento da usina torna as suas condições de permanência naquela localidade inviáveis. Por outro lado, a falência dessa indústria desencadeia o processo de ocupação daquele espaço pelos movimentos socioterritoriais:

Atualmente, a área hoje é tomada por barracos de lona preta onde centenas de trabalhadores e trabalhadoras, com suas roças, denunciam o fracasso da cana-de-açúcar e reforçam o papel da Reforma Agrária para o desenvolvimento do estado. [...] Além do MST e MLST, Movimento de Luta pela Terra (MLT), Movimento Terra, Trabalho e Liberdade (MTL), Movimento Unidos pela Terra (MUPT), Movimento Via do Trabalho (MVT), Terra Livre e na Comissão Pastoral da Terra (CPT) também participaram da atividade (MARINHO, 2015, s/p.).

Apesar de a falência da usina ter sido decretada em 2008, o processo de ocupação de suas terras teve início em outubro de 2015, quando, ainda de acordo com Marinho (2015, s/p), “[...] mais de 2 mil trabalhadoras e trabalhadores rurais de Alagoas organizados em diversos

² No Foro de Coruripe, foi dada entrada no processo de falência da Usina Lajinha em 25 de novembro de 2008. Informação disponível em: http://www2.tjal.jus.br/cpopg/show.do?processo.codigo=1600003QL0000&processo.foro=42&uuidCaptcha=sajcaptcha_b3f6c80fcc6f4166b26d4c953a0fb903. Acesso em: 12 jan. 2016.

movimentos populares do campo, realizaram uma mobilização reafirmando a necessidade da destinação das terras da massa falida do Grupo João Lyra para fins de Reforma Agrária [...]", conforme (Figura 1).

Figura 1 – Ocupação da Usina Laginha, União dos Palmares, Alagoas, 2015



Fonte: Foto de Gustavo Marinho, 2015³.

Uma das primeiras consequências da ocupação é a modificação da paisagem. Desde o estabelecimento dos primeiros engenhos, conforme este trabalho já demonstrou, é possível perceber que a economia açucareira, por ser baseada na monocultura da cana-de-açúcar, destrói a diversidade de culturas que compõem a paisagem, por substituir um conjunto variado de cultivos pelo único elemento que a caracteriza.

Historicamente, nas terras que hoje estão ocupadas pelos movimentos socioterritoriais, esse fenômeno aconteceu a partir da destruição do Quilombo dos Palmares e das plantações que se desenvolviam nele. Assim, ao ocupar essas terras, os trabalhadores e as trabalhadoras que nelas desejam se estabelecer resgatam essa diversidade a partir da substituição da falida cultura da cana pelo cultivo de roças de mandioca, milho e hortaliças.

De acordo com os dados do DATA LUTA, 2015, Alagoas é um dos estados que se destaca pelo número de ocupações e de famílias envolvidas nesse processo. Em 2014, aconteceram 13 ocupações que envolveram 967 famílias. Considerando esses dados, é possível

³ Disponível em: <<http://www.mst.org.br/2015/10/15/em-alagoas-movimentos-do-campo-se-mobilizam-pelas-terras-do-grupo-joao-lyra.html>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

observar que a ocupação da Usina Laginha, no ano de 2015, evidencia a continuidade desse processo de espacialização dos movimentos socioterritoriais. A conquista da terra é o fator primeiro que motiva a organização social da luta e os seus resultados serão materializados através da garantia de uma nova condição de existência para o homem do campo, que lhe assegure condições dignas de trabalho, de acesso à moradia, à saúde e à educação.

No entanto a posse da terra não dá a esses sujeitos a garantia de acesso às condições fundamentais de vida. A realidade pós-assentamento aponta a necessidade de pensar políticas públicas para que as condições de permanência nos assentamentos sejam efetivadas, conforme evidencia Fernandes (1997, p. 8):

O grande desafio enfrentado pela maior parte dos assentamentos é o da superação das formas tradicionais de organização do trabalho, principalmente pela descapitalização e recursos precários para a produção, além da baixa escolaridade e, na maioria dos casos, o alto índice de analfabetismo entre os trabalhadores. Neste contexto, a família isolada em seu lote, tentando resolver as suas dificuldades sem a cooperação da comunidade, está condenada ao fracasso. A superação dessa condição implica reorganização das formas, do espaço e do tempo. Significa construir novos conhecimentos que permitam o avanço das condições de trabalho das famílias assentadas. A superação é possível desde que se constituam propostas concretas de ação, em que estas pessoas se reconheçam como sujeitos do processo.

Nesse sentido, os desafios apresentados pelo autor precisam ser postos em evidência para que a partir deles seja possível estabelecer propostas de políticas públicas que contribuam para a consolidação dos projetos de assentamento. Essas políticas apresentam-se como medidas necessárias para reverter o contexto de negação de direitos ao qual os trabalhadores do campo foram historicamente submetidos. Dentre esses direitos, destaca-se a necessidade de democratização do acesso à educação, na mesma medida em que se efetiva a democratização da posse da terra.

Uma sociedade que se desenvolveu de forma desigual sustentou-se sobre a concentração das riquezas nas mãos de poucos privilegiados. Em decorrência disso, ao trabalhador do campo foram negados tanto o direito à posse da terra quanto o direito à educação. Esse é um fenômeno de opressão que se desenvolveu, consideradas as particularidades históricas e sociais de cada região, em todo o país, trazendo desdobramentos que repercutem de maneira acentuada na educação realizada no campo, como se demonstrará nos próximos capítulos deste trabalho.

CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO RURAL X EDUCAÇÃO DO CAMPO: PARADIGMAS EM DEBATE

“Difícil pensar. Vivia tão agarrado aos bichos... Nunca vira uma escola. Por isso não conseguia defender-se, botar as coisas nos seus lugares. O demônio daquela história entrava-lhe na cabeça e saía. Era para um cristão endoidecer. Se lhe tivessem dado ensino, encontraria meio de entendê-la. Impossível, só sabia lidar com bichos”.

(Graciliano Ramos)

A epígrafe que inicia este capítulo aponta para a importância da escolarização e do conhecimento como base para o entendimento da vida e da morte. “Vidas Secas”, consagrada obra do alagoano Graciliano Ramos, reporta-se à realidade de uma sociedade marcada pela exploração e opressão dos sujeitos sociais, em especial, nesse caso, os camponeses do sertão nordestino. Como o título da obra anuncia, Fabiano e sua família viviam uma vida seca: seca de dignidade, seca de oportunidade, seca de conhecimento. Nesse contexto, o acesso à escola era privilégio para poucos e Fabiano, apesar do desejo de ter desenvolvida a sua capacidade de expressão, fazia parte dos muitos sujeitos excluídos desse processo. Faltava a ele, como a muitos outros, a possibilidade de compreender a estrutura de desigualdade em que estava inserido. Fabiano vivia numa condição de exploração, emprestava seu trabalho em troca de moradia na fazenda e, mesmo diante da morte diária de tantas vidas consumidas pela estiagem, dividia com a família as decepções, os sonhos e a esperança de dias melhores, mesmo inconscientes da condição a qual estavam submetidos.

Dessa forma, o texto de Graciliano Ramos é utilizado aqui como uma porta de entrada para apresentar as questões que serão analisadas neste capítulo. Inicialmente, partiremos de uma abordagem histórica da educação rural, tomando como marco legal e referência os princípios do Paradigma do Capitalismo Agrário (PCA), no qual a educação é um projeto externo aos interesses dos camponeses, pois se coloca a serviço do capital. Posteriormente discutir-se-á a proposta de educação do campo empreendida pelos movimentos socioterritoriais, tomando como referência os Paradigmas da Questão Agrária (PQA), nos quais ela se insere, configurando-se como estratégia de resistência e recriação camponesa.

2.1 A educação rural a serviço do capital

A educação é um processo que permeia a vida humana e não se restringe ao espaço escolar, pois os muros da escola não dão conta de todas as dimensões nas quais ela se realiza, uma vez que acontece também em casa, junto à comunidade, na igreja, no trabalho, no ônibus, no cinema, etc. Por mais diversos que sejam os caminhos pelos quais a educação se efetiva, não importando seu grau de formalidade ou informalidade, há um elemento que os liga: seu caráter ideológico.

Esse caráter ideológico atua em sentidos que podem ser, inclusive, antagônicos. Por isso as várias formas de educação podem ser pensadas como instrumentos que agem tanto no sentido de promover a formação humana, quanto no de fortalecer a ideologia dominante. Dessa forma, alguns desses instrumentos são apropriados por esta ideologia e, conseqüentemente, colocam-se a seu serviço. Outros, por sua vez, buscam através de um processo contra-hegemônico a promoção de práticas que se desenvolvam afim de alcançar a mudança do estado de consciência e, a partir disso, a autotransformação humana.

Para compreender esse processo, é preciso considerar a diferença que marca o modo como se realizam os processos de educação formal e informal no que diz respeito à sua relação com a ideologia. Isso porque a escola, que é a principal instituição na qual se realiza a educação formal, tem seu nascimento marcado pela ideologia dominante, processo que se verifica também no contexto da educação rural.

Destinada à população do campo, a educação rural foi sempre tratada como apêndice na legislação educacional brasileira, uma vez que, em âmbito legal, não apareceu em nenhum momento histórico como prioridade nos investimentos públicos. Diante disso, o modo como a educação brasileira se constituiu revela a forte influência na concretização das diferentes formas de promover educação (seja na cidade ou no campo).

As políticas educacionais voltadas para o meio rural, despontaram, a partir do período do Estado Novo, compreendido entre os anos de 1930 a 1945, quando a efervescência política e econômica à época favoreceu a educação no Brasil. A preocupação do governo com o excedente populacional saído do campo e fixado nos centros urbanos em função do processo de mecanização da agricultura e da concentração da propriedade da terra, bem como da industrialização e da perspectiva de trabalho oferecida nas fábricas, impulsionou mudanças nas propostas de educação voltadas para o espaço urbano, uma vez que estas agora deveriam atender às necessidades que a industrialização fazia nascer, como forma de manutenção e

reforço das ideias nacionalistas do Estado Novo, a fim de contribuir com o desenvolvimento social e econômico do país. Já no que diz respeito à educação rural, segundo afirma Maia *apud* Leite (1999, p. 30),

[...] comprometido com a manutenção do “status quo”, contribuiu para uma percepção viesada da contradição cidade-campo como algo “natural”, concorrendo conseqüentemente para a sua perpetuação. Ao que parece, a grande “missão” do professor rural seria a de demonstrar as “excelências” da vida no campo, convencendo o homem a permanecer marginalizado dos benefícios da civilização urbana.

Como se pode depreender a partir da fala de Maia, não aconteceram alterações relacionadas às propostas de educação rural, ao contrário do que se verificou na educação urbana, que foi significativamente modificada a fim de atender às novas demandas geradas pelo processo de industrialização. Nesse sentido, a falta de novas propostas de educação rural eram intencionais e tinham o objetivo de manter o homem do campo vivendo no campo, com a finalidade de evitar o inchaço populacional que se configurava com o processo industrial, intensificando a sua condição de marginalização. Nesse contexto, a educação configurava-se como um instrumento para a territorialização do capital e um meio para atender aos interesses da classe dominante, conforme Ribeiro (2010, p. 166) esclarece:

[...] somente a partir dos anos de 1930, principalmente no período do Estado Novo, é que esse começa a intervir mais efetivamente sobre a educação rural. O objetivo era aparelhar-se convenientemente para adequar-se às novas formas que assumia a dependência estrutural, no momento em que se inicia um incipiente processo de industrialização, no Brasil. Nessa perspectiva, a educação assume uma função “retificadora” visando preparar as populações rurais para adaptarem-se ao processo de subordinação ao modo de produção capitalista, que assume contornos mais definidos, combinando a expulsão da terra com a formação de mão de obra para as indústrias nascentes. Nesse processo, os agentes educativos, sejam professores sejam técnicos agrícolas, desempenham um papel essencial “para uma melhor adaptação das populações ao sistema produtivo”.

A partir de 1945, com o declínio do governo Vargas e da sua proposta nacionalista e desenvolvimentista, essa perspectiva será alterada, embora as mudanças ainda sejam incipientes. As alterações acontecem com o fim do Estado Novo, a convocação de eleições e a elaboração da Constituição de 1946, conforme Gritti (2003, p. 21), com esse processo “[...] restabeleceu-se no país o reconhecimento de direitos sociais, dentre os quais a educação pública.” Para entender essa fala, importa destacar que, durante a vigência do Estado Novo, a escolarização era regulamentada por legislações estaduais e só com o fim desse período é que a mesma passa a ser responsabilidade da União.

É nesse contexto que surgem as Leis Orgânicas do Ensino, das quais se destacam a Lei Orgânica do Ensino Primário, Lei nº 8529/46 e a Lei Orgânica do Ensino Normal, Lei nº 8530/46. Ambas foram criadas para regulamentar e implantar o ensino formal, de modo a unificá-lo no âmbito do território nacional. No que diz respeito ao ensino primário, a lei que o regulamenta não contemplava a especificidade do trabalho e da realidade do campo, mesmo em um país de natureza eminentemente rural.

Nesse momento histórico o país passava por um processo de industrialização e urbanização que, certamente, explica as finalidades dessa configuração do ensino primário, uma vez que a realidade social e econômica que se apresentava, à época, exigia uma escolaridade mínima para atuar no mercado de trabalho e para lidar com as condições de sobrevivência decorrentes das necessidades que surgiram por meio do processo de urbanização.

Um dado importante da Lei nº 8529/46 é que ela considera diferentes tipos de estabelecimentos de ensino: a escola isolada, as escolas reunidas, o grupo escolar e a escola supletiva. Desse conjunto, destacamos a escola isolada, descrita como aquela que era formada por uma só turma e um só professor. Para fins dessa distinção, é importante ressaltar que o critério utilizado para diferenciar os tipos de estabelecimentos de ensino é o do espaço físico da escola e o seu número de professores. Entretanto, Gritti (2003, p. 24) afirma que “fica, portanto, evidente a hierarquização dos estabelecimentos. Historicamente, a escola isolada tem sido a escola do meio rural”.

Faz-se necessário, aqui, ampliar essa discussão com a referência à outra lei orgânica mencionada anteriormente, a Lei nº 8530/46, que institui o ensino normal. Vinculada ao ensino primário, essa lei promove a formação docente necessária ao funcionamento das escolas que atendem a esse nível de ensino, além de habilitar pessoal para administrá-las e desenvolver os conhecimentos relativos à educação da infância. A exemplo do que, na prática, aconteceu com o ensino primário, conforme mencionado anteriormente, a Lei 8530/46 promoveu uma hierarquização no processo de formação docente, a partir da consideração do espaço onde o professor atuaria, no campo ou na cidade, prevendo formação mais ampla para quem fosse atuar na área urbana.

O ensino normal destinava-se à formação de regente do ensino primário, este profissional é “[...] preparado para atuar no meio rural e não conquista o *status* de professor, mas torna-se ‘regente do ensino primário’, assim denominado porque cursa apenas o primeiro ciclo do curso normal” (GRITTI, 2003, p. 25). De acordo com a lei que rege essa modalidade de ensino, o regente precisaria concluir apenas o ensino primário e ter, no mínimo, treze anos de idade, para ingressar no primeiro ciclo do curso normal e atuar nas escolas rurais e/ ou

litorâneas. Já no caso do professor primário, sua formação correspondia ao segundo ciclo do curso normal e era, portanto, mais longa. Nesse caso, era preciso ter concluído o primeiro ciclo desse curso ou o ginásio e ter idade mínima de quinze anos, para ingressar no segundo ciclo do curso normal e atuar na área urbana.

Embora Gritti (2003) não a mencione, o conjunto de leis orgânicas do ensino que entraram em vigor no ano de 1946 contempla também uma lei específica voltada para o ensino agrícola: a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, Decreto-Lei nº 9613, de agosto de 1946, que em seu art. 1º “[...] estabelece as bases de organização e de regime do ensino agrícola, que é o ramo do ensino até o segundo grau, destinado essencialmente à preparação profissional dos trabalhadores da agricultura”. Conforme o texto da lei apresenta, esse ramo do ensino não é uma modalidade específica, pois apresenta-se como uma formação complementar, que se articula ao ensino primário, secundário e normal, conforme descrito no Capítulo V dessa lei.

Esse caráter complementar precisa ser discutido, a partir do momento em que a lei não modifica a estrutura do ensino primário ou secundário, considerando as especificidades do meio rural. O que o texto da lei denota é uma clara preocupação com o objetivo de formar mão de obra qualificada para trabalhar nas propriedades e estabelecimentos agrícolas a fim de atender às demandas que surgem a partir do processo de modernização dessa produção, com o objetivo de tornar esse trabalhador mais eficiente e produtivo.

Esses conjuntos de leis orgânicas do ensino vigoraram até o ano de 1961, e foram substituídas pela primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4024/61, que tratava de todos os níveis de ensino em todo o território nacional. Tal lei começou a ser discutida em 1948, dois anos depois da promulgação das leis orgânicas do ensino, tendo demorado, portanto, 13 anos para ser aprovada. Esse fato leva Leite (1999, p. 38) a afirmar que, “considerando a década de 1950 como época de crise na educação, em decorrência da prolongada discussão sobre a elaboração da LDB (de 48 a 61), observamos que ela refletia de modo nítido as contradições existentes da educação brasileira, quer geral, quer rural”.

A partir dessa fala de Leite, é possível perceber que essa demora não significou que a lei atendeu às demandas de democratização do ensino, uma das provas disso é o fato de que sua elaboração não contou com a participação dos movimentos sociais já atuantes à época. Além disso, essa lei pode ser considerada elitista e, de certo modo, discriminadora, por não garantir a universalização do acesso ao ensino e prever a não obrigatoriedade do mesmo. Importa destacar que, no caso da não obrigatoriedade, ela é direcionada a partir de critérios sociais que, na prática, excluem, dentre outros grupos, aqueles compostos pelos sujeitos que

vivem no campo, uma vez que o artigo 30 dessa lei, em seu parágrafo único (LDB 4024/61), determina:

Constituem casos de isenção (da obrigatoriedade) além de outros previstos em lei:

- ☐ comprovado estado de pobreza do pai ou responsável;
- ☐ insuficiência de escolas;
- ☐ matrículas encerradas;
- ☐ doença ou anomalia grave da criança.

Embora o texto da lei não faça referência direta àqueles que residem no campo, os critérios de comprovado estado de pobreza e insuficiência de escolas recaem de forma acentuada sobre esses grupos. Sobre a estrutura do ensino, as mudanças ocorridas não foram expressivas e, mesmo proporcionando à escola a possibilidade de escolher até duas disciplinas optativas, não houve a inclusão de disciplinas que contemplassem a cultura e o trabalho camponês.

Se por um lado a lei 4024/61 apontava casos em que havia a isenção de obrigatoriedade do ensino, por outro lado, a lei 5692/71, que lhe sucedeu, tornava obrigatório o ensino profissionalizante no segundo grau. Dessa forma essa lei colocou-se a serviço dos interesses do poder econômico, por qualificar mão de obra para atender às demandas do mercado de trabalho em função do processo de industrialização. Depreende-se daí que essa obrigatoriedade da profissionalização do ensino de 2º grau objetivava profissionalizar apenas para o trabalho no meio urbano, especialmente na indústria.

Já no que diz respeito ao curso de formação de professores para as séries iniciais, ele passa a ser contemplado por uma habilitação específica de 2º grau, deixando de existir uma legislação voltada exclusivamente para o curso normal. Este passa a funcionar dentro do curso de segundo grau, oferecendo uma habilitação específica para o magistério. Além disso, essa lei fragmenta e discrimina a formação de profissionais da educação, exigindo uma qualificação maior para as funções administrativas e burocráticas. Com ela também desaparece a figura do regente de ensino primário, que era preparado para atuar nas escolas do meio rural, uma vez que ela promove a homogeneização da formação de professores que poderiam atuar tanto na área urbana quanto na rural ou periférica. Na prática, no entanto, com a falta de professor habilitado para atender a demanda do ensino, vão para as áreas rurais e mais pobres os professores sem habilitação.

Diante disso, podemos afirmar que a lei nº 5692/71 busca alcançar o objetivo de resolver o problema de carência de mão de obra especializada proveniente das demandas do processo de industrialização. Por outro lado, ela leva em consideração o fato de que a atividade

rural, em função da sua natureza, bem como do seu ritmo, possui características específicas. Assim, ela abre espaço para que a escola modifique seu calendário escolar, na perspectiva de respeitar a época do plantio e da colheita das safras. A esse respeito Gritti (2003, p. 39) observa:

[...] a importância não recai sobre a cultura, a identidade do homem rural, sua forma de relacionar-se com a natureza e com outros homens, mas sobre o lucro e sobre a renda da terra. Portanto, na única referência específica que a lei faz ao rural, abre espaço para que uma mão de obra escolarizada esteja disponível em que dela se fizer necessário.

Notadamente, observando-se a estrutura econômica em que vivia o país à época, tal consideração em torno da flexibilidade proposta para o calendário da escola rural não objetivava abrir precedentes para colocar em primeiro plano o plantio e a colheita da agricultura familiar, uma vez que essa adequação do ritmo da escola às atividades desenvolvidas no campo era feita para dar prioridade ao trabalho nas grandes propriedades, com vistas ao lucro.

Feitas essas considerações, pode-se constatar que as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgadas em 61 e 71, por caminhos diferentes, prejudicam a população do campo e/ou pobre: numa o ensino é desobrigado para essa população; na outra, embora não se faça referência à isenção de obrigatoriedade, a discriminação é feita igualmente por meio da utilização de professores não habilitados.

Tomando um caminho inverso ao da legislação anterior, a lei nº 7044/82 extinguiu a obrigatoriedade da profissionalização do 2º grau, uma vez que o modelo de industrialização ao qual aquela lei servia iniciou o seu esgotamento. Assim, agora, em vez de qualificar para trabalhos específicos, a competência da escola é preparar para o trabalho, conforme demonstra Gritti (2003).

Já em relação à habilitação para o magistério, a nova legislação mantém a estrutura proposta na lei anterior inalterada, mas inclui a obrigatoriedade de, na formação docente, direcionar o professor para abordar a preparação para o trabalho em sua sala de aula, por meio de disciplinas, de projetos ou de conteúdos. Importa destacar que essa preparação está voltada exclusivamente para o trabalho no meio urbano, uma vez que não se pensa, nem mesmo se faz alusão à necessidade de, por meio da consideração de sua cultura ou da especificidade do seu trabalho, preparar os sujeitos para a lida no campo.

E foi assim, empenhando-se na formação de força de trabalho para atender às demandas econômicas do país, que as políticas educacionais voltadas para o campo foram despontando, sem considerar os anseios dos camponeses, mas os interesses de uma classe dominante. Várias modificações aconteceram na legislação brasileira, anterior à Constituição de 1988, de acordo

com o que foi apresentado até aqui, no entanto, alguns aspectos permaneceram inalterados: a não participação do trabalhador do campo no processo de construção de políticas públicas voltadas para o seu processo de escolarização, levando em conta a realidade na qual ele está inserido; a primazia da educação urbana em detrimento da educação rural e o direcionamento de propostas educacionais voltadas para a formação de mão de obra qualificada para atender às demandas de cada período no qual as leis foram promulgadas, pautando-se sempre nas necessidades que emanam do meio urbano.

Na prática, esse quadro manteve-se inalterado com a aprovação da Constituição de 1988, uma vez que, embora a mesma garanta o direito de acesso à educação a todos os sujeitos, ela não leva em consideração as especificidades daqueles que vivem e trabalham no campo. O mesmo se deu com a posterior instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (1996). O conjunto formado por essas duas leis permite ter uma visão dos mecanismos que regem a educação nacional até hoje. É importante destacar que elas promovem a manutenção da bipolarização urbano-rural no que tange à educação.

De acordo com o que se estabelece no artigo 205 da constituição, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). O trecho demonstra o caráter propedêutico da educação, uma vez que parte do pressuposto de que as pessoas necessitam de educação para atingir certo grau de desenvolvimento e depois ser produtivo para o mercado. Essa lógica se remete imediatamente aos princípios neoliberais. É fato que estes se encontram presentes nos meios urbano e rural, contudo, é essencial ressaltar a quase intrínseca incorporação dos mesmos pelas escolas situadas nas grandes cidades. Mesmo reconhecendo seus limites, vale ressaltar que:

[...] essa constituição atual foi a primeira que destinou um capítulo inteiro para a regulamentação da educação nacional, pois, no que concerne especificamente à educação, as constituintes brasileiras foram incorporando, ao longo do tempo, conquistas tênues dentro de um ritmo historicamente lento [...] os avanços alcançados pela carta magna de 1988 são bastante significativos (KFOURI, 2009, p. 85-86).

Nesse sentido, fica evidente, nos demais artigos que tratam do contexto educacional, uma verdadeira supremacia da educação urbana puramente institucional, ou seja, são regulamentadas questões relativas às escolas (públicas, privadas, comunitárias, confessionais ou filantrópicas), não sendo reconhecidas outras formas de educar. Já na LDB (lei nº 9.394/96), tais formas ampliadas de educação são consideradas logo em seu artigo 1º: “a educação abrange

os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996).

Diferentemente da constituição de 1988, o texto da LDB amplia a noção de educação, pois prevê inclusive, a possibilidade de se realizarem processos educativos no âmbito dos movimentos sociais. Tal artigo demonstra a complexidade conceitual da educação, a qual abarca as divergências latentes entre campo e cidade. Por sua vez, o artigo 28 da mesma lei, trata da oferta da educação básica para a população rural, levando em conta as peculiaridades da vida rural de cada região, tais como: conteúdos curriculares e metodologias; calendário de acordo com as fases do ciclo agrícola e condições climáticas e natureza do trabalho na zona rural.

Embora denote uma tentativa de levar em consideração as especificidades da educação rural, a LDB de 1996, assim como as já mencionadas leis do ensino que a antecederam, atua no sentido de permitir que a dinâmica escolar seja alterada na área rural em função das necessidades dos proprietários capitalistas e não para atender, por exemplo, às necessidades do trabalhador do campo.

Se por um lado a LDB amplia a noção de educação apresentada na Constituição de 1988, por outro lado, ela possui um caráter excludente, no que diz respeito ao dever de prover a educação, conforme critica Gritti (2003, p. 45):

No título II, “dos Princípios e Fins da Educação Nacional”, pode-se constatar o caráter excludente da lei quando coloca, em primeiro lugar, que a educação é dever da família e, secundariamente do Estado. Logo, as famílias mais pobres e moradoras de áreas mais distantes da escola terão mais dificuldade de garantir por seus próprios recursos acesso à escola.

Ao responsabilizar primeiro a família pelo dever de garantir a educação, a lei dá ao Estado um papel secundário nesse processo, uma vez que, recaindo sobre a família o dever inicial de oferecer educação formal aos seus filhos, essa oferta dependerá das condições materiais de cada família. Como consequência disso, famílias mais pobres e/ou moradoras das áreas rurais terão maior dificuldade de cumprir esse dever, se comparadas às famílias que não estão submetidas à condição de pobreza. Na prática esse fato contradiz o que está disposto no inciso I do artigo 3º da mesma lei, o qual determina a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, uma vez que essa condição só é possível, para algumas famílias, se for garantida pelo Estado.

As contradições da LDB, no que diz respeito à educação rural, tornam-se mais evidentes quando se observa que, mesmo havendo um indicativo de que a educação é dever também do Estado e direito de todos, característica que a distancia das leis anteriores, essa legislação mantém os aspectos sobre os quais recaem as principais críticas desta pesquisa: oferta da educação como instrumento de qualificação para o trabalho. Esta oferta é pensada como um mecanismo que permite a qualificação do trabalhador para atuar no mercado, nas áreas urbanas; e, ainda que leve em conta o trabalho camponês, essa qualificação é feita sempre em função das demandas do capital e nunca para atender às necessidades do campesinato.

Toda a legislação até aqui discutida e voltada com maior ou menor atenção para a educação rural se fez dentro de uma tendência desenvolvimentista, , sob a ótica do paradigma do capitalismo agrário. Assim, para dar continuidade a essa discussão, faz-se necessário situar esse paradigma e suas relações com o conceito de educação rural. O intuito é compreender melhor de que forma o discurso oficial, ao se efetivar nas legislações voltadas para a educação, atua no sentido de garantir a continuidade de estruturas opressoras que, por meio da manutenção da ordem estabelecida, recaem sobre o homem do campo, seja pela atuação do próprio Estado ou pela lógica capitalista.

É preciso considerar o papel que o Paradigma do Capitalismo Agrário ocupa nesse contexto para entender os mecanismos por meio dos quais ele atua no sentido de se apresentar como uma vertente que se coloca a favor do capital e, conseqüentemente, tenta apagar a existência do campesinato. Para entender como se estabelece essa relação, é necessário considerar o que afirma Abramovay (1998, p. 52), uma vez que para ele

é importante assinalar, sob o ângulo teórico, que não faz sentido para o marxismo a ideia de uma economia camponesa. Se [...] o mundo das mercadorias se define por sua sociabilidade contraditória – onde a ação de cada um é determinada de maneira não planeada pelo outro – é nesta alteridade que a vida social e, portanto as categorias econômicas centrais lhe dão sentido, se constituem. Cada segmento e cada classe da sociedade serão reconhecidas, em última análise pela maneira como se inserem na divisão do trabalho. Qualquer categoria social não imediatamente incorporada às duas classes básicas só possuirá uma existência social fugaz, inócua de certa maneira. A relação do camponês com a sociedade, sob esse ângulo o conduz fatalmente à autonegação: seu ser só pode ser entendido pela tragédia de seu devir. Sua definição é necessariamente negativa: ele é alguém que não vende sua força de trabalho, mas que não vive basicamente da exploração do trabalho alheio. Neste plano, então, no mundo capitalista, o camponês pode ser no mínimo um resquício, cuja integração à economia de mercado significa fatalmente sua extinção.

Dentro dessa perspectiva, seria necessário que o camponês ocupasse um dos pólos da lógica capitalista na divisão do trabalho: ou ele vende a sua força de trabalho ou ele explora a força de trabalho alheia e a não inserção do homem do campo nessa lógica leva Abramovay a

pensá-lo sob o signo da dupla negação. As propostas de educação discutidas aqui atuaram para reforçar esse papel, uma vez que a ênfase dada era para a qualificação profissional do trabalhador, seja ele do campo ou da cidade. Independentemente do espaço no qual ele esteja situado, tal qualificação, historicamente, tem por finalidade a acomodação do sujeito dentro da dinâmica de divisão do trabalho imposta pelo capitalismo, promovendo a manutenção do homem do campo no lugar de quem tem a sua força de trabalho apropriada pelo capital.

Pensar a educação dentro desse contexto implica observar que as propostas oficiais que se voltam para o campo, conforme já foi dito, determinam uma única possibilidade para o trabalhador: ser explorado pelo capital. No entanto, o processo de mecanização da agricultura exige que ele esteja qualificado para atender às novas demandas impostas por esse modelo econômico. Essa conjuntura provoca mudanças significativas na relação do homem do campo com o seu trabalho, à medida que impele o camponês a se situar na perspectiva do que se configura como uma profissionalização do agricultor.

É em decorrência dessa profissionalização que se dá a passagem do trabalho camponês para a agricultura familiar, já que por suas características esta última se acomoda ao modelo de produção imposto pela dinâmica do capital. Conforme apresentado por Abramovay (1998), essa adequação reinsere o homem do campo, pensado agora como agricultor familiar, porque ele fatalmente ocupará um dos pólos estabelecidos pela lógica do capital: qualificando-se, poderá vender sua força de trabalho; ou, por outro lado, poderá inserir sua produção nessa estrutura a fim de explorar a força de trabalho alheia.

A educação tem papel preponderante nessa mudança porque, conforme as discussões apresentadas até aqui, ela é pensada como um instrumento de realização do projeto neoliberalista, conforme se pode depreender a partir da fala de Gentili (1998, p. 103-104):

O discurso educacional do neoliberalismo configura-se a partir de uma reformulação dos enfoques economicistas do "capital humano". [...] As perspectivas neoliberais mantêm esta ênfase economicista: a educação serve para o desempenho no mercado e sua expansão potencializa o crescimento econômico. Neste sentido, ela se define como a atividade de transmissão do estoque de conhecimentos e saberes que qualificam para a ação individual competitiva na esfera econômica, basicamente, no mercado de trabalho.

O fato de a educação colocar-se a serviço dos princípios neoliberais e do capital, conforme apontado por Gentili exige que sua abordagem seja repensada. Todo o percurso desenvolvido até aqui tentou demonstrar os caminhos da educação brasileira em sua relação conflituosa com a educação que se volta para o camponês. Do silenciamento à sua configuração

como instrumento neoliberal a serviço do capital, várias vias serviram para demonstrar o modo como essa educação não prioriza a perspectiva dos sujeitos envolvidos nela, uma vez que não considera seus anseios e suas necessidades.

Assim, em alguns momentos da legislação, o direito à educação foi negado para quem mora no campo; em outros, o ensino formal foi ofertado na perspectiva de conformar o sujeito à realidade na qual ele estava inserido. Em nenhum momento, contudo, essa educação foi pensada a partir do olhar daqueles que vivenciam a experiência do campo como espaço de trabalho e de vida, uma vez que a inadequação desses sujeitos à lógica capitalista silencia-os politicamente, negando-lhes a possibilidade de reconstruir a sua história a partir da posse da terra, bem como do acesso a uma proposta de educação que lhes coloque como sujeitos da sua própria história.

Devido à necessidade de garantir ao camponês o direito de protagonizar a construção de sua própria história, surgem os movimentos socioterritoriais e com eles a luta por direitos, dentre os quais, destaca-se a proposta de educação do campo. Esses movimentos constroem uma proposta de educação que se configura como reação à educação rural e ao projeto neoliberal de expropriação do sujeito do campo em favor da expansão do capital, conforme será apresentado a seguir.

2.2 Educação do campo como projeto de resistência dos movimentos socioterritoriais

A discussão apresentada até aqui desenvolveu-se no sentido de demonstrar como, corroborado pelo discurso oficial da legislação que se volta para a educação ofertada no campo, o capital atua no sentido de explorar a força de trabalho do homem do campo, inserindo-lhe numa categoria a qual ele, historicamente, não pertencia: a do trabalhador assalariado. Essa tentativa de conformar o camponês a essa condição que lhe é estranha tem como ponto de partida a alteração radical das relações que esse sujeito estabelece com a terra e com o seu próprio trabalho. Devido a isso é preciso estabelecer discursos que a sustentem e a disseminem a fim de reconfigurar, a serviço do capital, o modo como o camponês insere-se no mundo, promovendo a sua submissão a essa lógica desigual.

Vários são os mecanismos que o capital encontra para promover essa submissão, tendo como um dos pontos de partida a sua territorialização no campo, que se concretiza, hoje, por meio da dinâmica de apropriação da terra realizada pelo agronegócio. Do ponto de vista das

propostas educacionais, esse processo foi discutido, aqui, a partir da consideração das várias leis que se voltam, de forma mais ou menos detida, para a educação ofertada no campo.

No cerne dessa questão, situam-se as estratégias por meio das quais o capital relaciona-se com a agricultura. Para entender esse processo e o modo como as propostas educacionais e as políticas públicas vigentes no país colocam-se a serviço dessa estrutura, é possível recorrer à fala de Kautsky (1980, p.12): “deve-se pesquisar se e como o capital se apodera da agricultura, revolucionando-a, subvertendo-a, subvertendo as antigas formas de produção e de propriedade, criando a necessidade de novas formas”.

Estabelece-se, a partir disso, um conflito de interesses que recai sobre a educação ofertada no campo, no sentido de que ela pode ser pensada em função da manutenção dos interesses do capital ou pode ser gestada, com a atuação dos movimentos socioterritoriais, na perspectiva de se posicionar como reação a esses interesses. No fundo desse conflito, aparece outro mais amplo: a representação de dois projetos de campo que se colocam em constante disputa.

De um lado dessa disputa aparece a visão do campo que se molda aos interesses do capital, conforme apresentado por Abramovay (2007, p. 33), numa perspectiva em que a agricultura familiar cumpre a função de se colocar como elo entre o trabalho no campo e o capital, já que é caracterizada como “uma agricultura familiar, altamente integrada ao mercado, capaz de incorporar os principais avanços técnicos e de responder às políticas governamentais não pode ser nem de longe caracterizada como camponesa”. Do outro lado, está a visão do campo que se apresenta como território de disputa contra a hegemonia capitalista, que se territorializa à medida que o camponês perde seu espaço. Nesse sentido, Kautsky (1980, p. 20) esclarece:

Vemos assim que o desenvolvimento da produção de mercadorias determinou na agricultura as tendências mais contraditórias. Todas, contudo, tiveram por efeito a limitação, para o camponês, de modo sempre crescente, da terra cultivável, em particular das pastagens e das florestas, bem antes de verificar-se uma superpopulação real, isto é, bem antes de alcançar-se o máximo de habitantes em condições de ser alimentado pelo sistema de exploração agrícola predominante. A existência camponesa, com isto, foi subvertida nos seus alicerces.

Vemos, a partir da leitura de Kautsky (1980), que a consolidação do modelo capitalista tem como consequência imediata a diminuição da terra cultivável, pois à medida que o capital se territorializa o camponês perde espaço. Nesse sentido, desenvolve-se outra visão do campo que o coloca como território inalienável do camponês, o que aponta a necessidade de construir propostas de luta contra-hegemônicas a fim de recriar o campesinato sob as condições de sua

permanência e resistência no campo. É, pois, nesse contexto de luta que surgem os movimentos socioterritoriais e a proposta de educação do campo que tem um duplo papel nessa dinâmica de reação. De acordo com o que Camacho (2014) aponta, a educação do campo situa-se como produto da luta dos camponeses e, ao mesmo tempo, como instrumento dessa luta, conforme se verá a seguir.

A efervescência política dos anos da ditadura militar no Brasil constitui o cenário da gênese dos movimentos socioterritoriais, em especial do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. Em decorrência desse cenário sócio-político que o movimento passa a configurar, surge a necessidade latente de incorporar ao mesmo um processo educativo compatível com suas reivindicações. Nesse sentido, segundo Caldart (2003, p.61), “[...] quase ao mesmo tempo em que começaram a luta pela terra, os sem-terra do MST também começaram a lutar por escolas e, sobretudo, para cultivar em si mesmo o valor do estudo e do próprio direito de lutar pelo seu acesso a ele [...]”. Percebe-se, então, que *a priori* o fator educacional surge ao mesmo tempo em que se configuram as demais lutas. Nesse contexto, é importante lembrar que a luta por educação no movimento não foi a primeira a se constituir, porém, essa luta configura um aspecto organizacional ao MST e proporciona uma melhor definição de todas as outras exigências do movimento.

A proposta de educação empreendida pelo MST assume um caráter próprio que a diferencia das demais formas educacionais conhecidas. Os sujeitos “[...] querem ocupar os espaços do saber, neles resistir e também produzir novos saberes [...]” (ADOUE, 2005, s/p), o que demonstra o seu lema de luta pela terra – ocupar, resistir e produzir – indissociável à luta por educação. Isso concretiza sua proposta pedagógica, pois os conteúdos abordados nos espaços educativos em questão contemplam a realidade, os interesses, as relações sociais e o trabalho desenvolvido nos assentamentos e acampamentos das famílias Sem Terra.

Para os Sem Terra, “[...] o processo educativo é um ato coletivo [...]” (GOHN, 2000, p.110), uma vez que esses militantes educam uns aos outros em seu cotidiano de luta. Esse formato de educação causa preocupação às classes dominantes, pois elas “[...] conhecem o poder da educação como ferramenta capaz de instrumentalizar o povo para conquista das condições de compreensão de sua situação [...]” (MORIGI, 2003, p.90).

O caráter coletivo do movimento dá início a uma questão de cidadania, pois as lutas do MST têm por objetivo melhorar a qualidade de vida de todos os sujeitos que se encontram na luta pela terra. Esse aspecto contribui para a formação de novos sujeitos, o que leva esse movimento a ser considerado exemplo “[...] de uma sociedade civil ativa e reativa [...]” (GOHN, 2003, p. 135), esses novos sujeitos são livres, autônomos e capazes de combater a

sociedade capitalista e suas contradições que promovem a segregação social tão fortemente marcada nas relações no campo. Segundo Caldart (2001), os Sem Terra assumiram uma identidade própria – por isso a escrita com letra maiúscula e sem hífen – a qual os insere socialmente como sujeitos de sua própria história.

Norteados pela realidade histórica de exclusão do trabalhador do campo no que tange à questão educacional, os movimentos socioterritoriais despertaram sua atenção para o assunto, por perceber que uma população mais educada torna-se capaz de participar ativamente da vida social e política do país. Para tanto, foi constituindo-se um movimento de luta por educação e pela garantia de direitos básicos e assim construindo-se um paradigma filosófico e pedagógico específico, denominado Educação do Campo.

A Educação do Campo é uma proposta de educação pensada pelos próprios camponeses e não em seu nome, segundo Caldart (2012). Tal proposta aponta especificamente para as suas realidades no campo, sua forma de vida e de trabalho *na e com* a terra. Nesse sentido,

A educação é um direito social e o conceito *do* campo está associado em primeira instância ao direito do povo de ser educado e se educar no lugar onde vive, associa-se a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, uma educação que possua vínculo com a sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais, a qual possa ser assumida na perspectiva de continuação da luta histórica pela constituição da educação como um direito universal, que não deve ser tratada nem como serviço e nem como política compensatória e muito menos como mercadoria (KOLLING, CERIOLLI e CALDART, 2002, P. 26)

Guiados por essa realidade e apoiados por instituições, pesquisadores e sujeitos sociais coletivos, o MST deu os primeiros passos na construção de uma proposta diferente de escola, na busca de possibilidades para retirar do analfabetismo os sujeitos que vivem no e do campo e têm seus sonhos fecundados à terra.

O Setor de Educação (Nacional) do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, segundo escritos de Paladim Júnior (2010, p. 58), “iniciou suas atividades desde as primeiras ocupações no início da década de 80, quando o movimento ainda nem havia sido nacionalizado”.

Em Julho de 1997 o Encontro Nacional de Educação de Reforma Agrária (ENERA) é realizado no campus da Universidade de Brasília – UnB, promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST em parceria com a própria UnB, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

No processo de constituição dessa ideia foram sendo realizados estudos e pesquisas a respeito das diferentes realidades do campo e, a partir dessa práxis, o conceito de Educação do Campo começou a ser cunhado. No contexto de preparação para a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, em 1998, surgiu a expressão *Educação Básica do Campo* e, posteriormente, segundo Caldart (2012, p. 258) “a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília entre os dias 26 e 29 de novembro de 2002 passa a ser chamada de *Educação do Campo*”.

Ainda em 1998 a proposta do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) é “implantado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) em parceria com o MST e diversas Universidades [...] com o objetivo de consolidá-lo enquanto uma política pública de Educação do Campo” (ROSSI, 2014, p. 48).

A realização da II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, se deu em 2004, quando uma nova fase na construção do paradigma da Educação do Campo estava sendo concretizada, uma vez que em termos legais alguns avanços relativos ao direito à educação haviam sido conquistados, como por exemplo: a Resolução nº 1, de 03 de abril de 2002, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE), que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Posteriormente, em 4 de novembro de 2010, o Decreto nº 7.352, da Presidência da República, dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), e aponta um norte nesta direção, tornando a educação do campo uma política pública. Apesar de diversos dispositivos legais, há ainda muitos desafios na implementação da política para a Educação do Campo.

Nas últimas décadas, vários programas foram realizados na tentativa de dirimir tantos problemas, como o Programa Alfabetização Solidária, implantado em 1997, mas fracassado na erradicação do analfabetismo. Na mesma linha surgiu o Programa Brasil Alfabetizado em 2003, vigente até os dias de hoje, funcionando no estilo de programas assistencialistas e compensatórios que não envolvem os sujeitos no processo do conhecimento e não têm potencial para de fato respeitar a identidade dos povos do campo e erradicar o analfabetismo. Por esta razão até o momento atual, os diversos programas implantados no Brasil têm se configurado apenas como um paliativo na minimização das taxas de analfabetismo que ecoam em todo o país.

O fato de se constituírem como propostas que não colocam os sujeitos para os quais se voltam no cerne de sua construção é um fator decisivo para entender o porquê da pouca eficiência das políticas públicas e/ou propostas de educação mencionadas aqui. Ao observá-las

mais de perto, elas têm em comum a característica de serem propostas que, no âmbito da educação formal, reproduzem o capital. A primeira crítica que recai sobre elas diz respeito a essa característica, uma vez que elas não permitem que o camponês protagonize a construção das propostas que para ele se volta, a fim de atender às suas necessidades, bem como não o considera sujeito autônomo da sua própria aprendizagem. Como afirma Mészáros (2008, p. 76-77),

A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo [...]. E vice-versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso (...).

Para contribuir de forma ampla, no sentido de provocar mudanças sociais positivamente significativas, as propostas de educação e políticas públicas precisam ser adequadamente articuladas e constantemente redefinidas a fim de atender às “necessidades da transformação social emancipadora e progressiva”, das quais fala Mészáros. Contudo, quando voltamos às atenções de modo específico para os territórios camponeses, nos deparamos, nos últimos dez anos, com uma realidade educacional que tem se tornado ainda mais crítica e, em meio à diversidade de problemas que podem ser apontados nos caminhos que configuram esse território (como a concentração fundiária, desemprego, miséria, violência, analfabetismo e tantos outros), observamos no atual momento da história do Brasil a nucleação e o fechamento das escolas no campo, escolas que não estão integradas a uma educação *do* campo, pois não representam a possibilidade de permanência do sujeito no território camponês, visto que a escolarização deveria contribuir para o fortalecimento dos laços com a terra. Os números que representam esse processo são preocupantes: “24 mil escolas foram fechadas no Brasil entre 2002 e 2009”, de acordo com Rossi (2014, p. 40).

Molina e Sá, trazem dentro dessa perspectiva a compreensão de que a escola do campo tem um papel substancial no fortalecimento das lutas dos trabalhadores, ao afirmar que

Para que a escola do campo contribua no fortalecimento das lutas de resistência dos camponeses, é imprescindível garantir a articulação político-pedagógica entre a escola e a comunidade por meio da democratização do acesso ao conhecimento científico. As estratégias adequadas ao cultivo desta participação devem promover a construção de espaços coletivos de decisão sobre os trabalhos a serem executados e sobre as prioridades da comunidade nas quais a escola pode vir a ter contribuições (MOLINA e SÁ, 2012, p. 328).

À luz dessa democratização do acesso ao conhecimento, as estratégias necessitam ser pensadas, também, pelo viés do currículo, visto que esse “constitui-se na configuração de um processo de dominação e os interesses nele consagrados são aqueles que atendem às necessidades demandadas pelos grupos hegemônicos da sociedade” (GRITTI, 2003, p. 136). De acordo com a autora, o currículo é um dos elementos de maior “poder” no âmbito institucional da escola e, nesse sentido, apoiada na leitura de Antônio Flávio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva sobre a centralidade das relações de poder intrínsecas ao currículo, esclarece:

[...] o currículo está centralmente envolvido em relações de poder [...] o conhecimento corporificado no currículo é tanto o resultado de relações de poder quanto seu constituidor. Por um lado, o currículo, enquanto definição “oficial” daquilo que conta como conhecimento válido e importante, expressa os interesses dos grupos e classes colocados em vantagens em relação de poder. Desta forma, o currículo é expressão das relações sociais de poder. Por outro lado, apesar de seu aspecto contestado, o currículo ao expressar essas relações sociais de poder, ao se apresentar, no seu aspecto ‘oficial’, como representação dos interesses do poder, constitui identidades individuais e sociais que ajudam a reforçar as relações de poder existentes, fazendo com que os grupos subjugados continuem subjugados. O currículo está, assim, no centro de relações de poder (SILVA E MOREIRA *apud* GRITTI, 2003, P. 137).

Dentro desse contexto o currículo é produto e produtor de poder, no entanto, para que a educação rural seja transformada em uma educação do campo, a proposta curricular (posta) precisa ser alterada, uma vez que o plano de educação rural está voltado aos interesses dominantes, pois

No plano de educação rural, é dada à escola do campo a tarefa de criar novos ideais para o homem do campo, preparando a expansão do capital na zona rural e incentivando hábitos, iniciativa e valores voltados para a reprodução dos valores dominantes da sociedade, que são os da zona urbana. Os conteúdos curriculares estavam e ainda estão permeados pela visão do mercado, com o objetivo de formar indivíduos competitivos e consumidores, valores básicos da sociedade capitalista em que vivemos (MORIGI, 2003, p. 49).

Sobre essa visão mercadológica e de dominação sobre a qual está submetida a educação, Mészáros, em sua obra “A educação para além do capital”, aprofunda:

“A aprendizagem é a nossa própria vida” [...] mas para tornar essa verdade algo óbvio, como deveria ser, temos de reivindicar uma educação plena para toda a vida, para que seja possível colocar em perspectiva a sua parte formal, afim de instituir também aí, uma reforma radical. Isso não pode ser feito sem desafiar as formas atualmente dominantes de internacionalização, fortemente consolidadas a favor do capital pelo próprio sistema educacional formal (MÉSZÁROS, 2008, p. 55).

Nesse sentido, o autor entende que:

O papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente (Ibid, p. 65)

É apoiado nessa compreensão e através de uma análise aprofundada sobre a crise estrutural global do modo capitalista de produção, numa perspectiva de contribuir na construção de uma ordem social qualitativamente diferente, Mészáros esclarece a necessidade de mudança radical no contexto educacional, apontando para uma “educação para além do capital” (Ibid, p. 71).

Tal mudança precisa ser apressada, uma vez que o sistema capitalista continua tendo na manga a carta do retrocesso, o coringa que desarticula todo o jogo de interesses coletivos e que tem condicionado um cenário histórico de exclusão, desrespeito e negação de direitos, dentre os quais o direito à educação. Mesmo diante de toda conjuntura imposta pelo sistema capitalista, a luta empreendida pelos movimentos socioterritoriais em favor da educação, trouxe consigo algumas conquistas que se efetivaram no âmbito da legislação brasileira, por meio da implantação de políticas públicas, das quais, aquelas que se voltam para a educação do campo, serão apresentadas à seguir.

2.2.1 Diretrizes operacionais para a Educação nas Escolas do Campo

Diante da caminhada empreendida sobre tantos desafios e a partir das concretas experiências vivenciadas através dos processos educativos desenvolvidos no seu interior, os movimentos socioterritoriais se articularam e iniciaram um processo de organização e construção de pautas relativas às demandas por uma educação do campo, proposta considerada como dialógica, crítica e emancipatória, marcada por uma prática social que caracteriza os sujeitos como coletivos, na busca por construir uma educação que respeite a identidade de classe e a cultura dos camponeses. O projeto desenvolvimentista vinculado, no momento atual, à postura ofensiva e homogeneizante do agronegócio é elemento impulsionador das mais diversas lutas dos movimentos socioterritoriais por educação do campo.

A partir das lutas dos movimentos socioterritoriais, bem como da provocação do artigo 28 da LDB nº 9394/96, o qual trata da diversidade encontrada entre os povos do campo, foram criadas, no âmbito da legislação brasileira, ferramentas de cunho governamental com vistas à

orientação das práticas pedagógicas nas escolas localizadas no campo. Dentre essas, importa destacar as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (2002), uma vez que elas são a mais importante resolução para a construção teórica da proposta de educação do campo.

Tais diretrizes surgem no sentido de operacionalizar a educação do campo e possibilitar a política de igualdade e o direito à diferença, direcionando a educação escolar para um contexto de inclusão social, bem como de adequação da escola à vida no campo. Ao passo em que traça os rumos para a construção de uma política pública que se volta para a educação do campo, essas diretrizes anunciam uma quebra de paradigma no modo como a legislação brasileira trata essa questão. Vários indicativos dessa mudança já aparecem no primeiro texto dessa lei, promulgada em 2001. Dentre eles, destaca-se o fato de que ao fazer referência à educação do campo, em sua nomenclatura, as diretrizes apontam, também, em seu texto, um avanço significativo no modo como, historicamente, a legislação brasileira tratou dessa questão, na perspectiva da educação rural, como se pode ler no seguinte trecho:

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caíçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL, 2001).

Como se pode depreender no fragmento citado, a abordagem da educação do campo avança no sentido de contemplar outros sujeitos, bem como de incorporar espaços que eram excluídos na perspectiva da educação rural. Dessa forma, essas diretrizes permitem construir uma política pública que amplia a possibilidade de representar as especificidades da vida no campo e valorizar a pluralidade de todos os segmentos dos sujeitos que a compõem. Retoma-se, aqui, a importância da mudança nessa nomenclatura da lei, para com isso destacar que:

Utilizar-se-á a expressão *campo*, e não a mais usual, *meio rural*, com o objetivo de incluir [...] uma reflexão sobre o sentido atual do *trabalho camponês* e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas quando se discutir a educação do campo, se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados a vida e ao trabalho no meio rural. Embora com essa preocupação mais ampla, há uma preocupação especial com o resgate do conceito de *camponês*. Um conceito histórico e político (KOLLING, NERY e MOLINA, *apud* CALDART, 2012, p. 258).

As discussões que deram origem às diretrizes abordadas até aqui destacam uma preocupação com o resgate do conceito de camponês, noção fundamental para o desenvolvimento da perspectiva da educação do campo. Nesse contexto, espera-se que a política pública implantada, a partir dos marcos legais atue no sentido de fortalecer a luta do homem do campo promovendo as condições necessárias para que as especificidades que compõem a vida do camponês seja elemento estruturador das propostas de ensino. A consideração dessas especificidades perpassa a necessidade de ofertar-lhe uma educação que se realize a partir do espaço onde ele vive. No entanto, a Resolução N° 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, trata essa questão de forma contraditória.

A contradição pode ser percebida na leitura do Art. 3º, que trata da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ao afirmar que essas etapas do ensino “serão **sempre** oferecidas nas próprias comunidades rurais” (BRASIL, 2008, grifo nosso). Em decorrência disso, o texto da lei afirma que os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças deve ser evitado. Em contrapartida, o parágrafo primeiro desse mesmo artigo determina que “os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades” (BRASIL, 2008).

Notadamente, percebe-se uma contradição no texto da lei quando o mesmo estabelece que a oferta da educação deve acontecer sempre nas próprias comunidades para, em seguida, apresentar a possibilidade, em caráter excepcional, de realizar a oferta em outro espaço, por meio da nucleação das escolas. No caso de se concretizar a nucleação, dois importantes critérios são apresentados pelas diretrizes: a consideração da participação das comunidades interessadas na definição do local e o deslocamento intracampo, evitando que os alunos se desloquem para a cidade.

Conforme será discutido mais a diante, a realidade encontrada nesta pesquisa mostra que, no caso do processo de nucleação das escolas no campo, a excepcionalidade tem virado regra. Além disso, os critérios estabelecidos para que ele se realize não são atendidos.

Importa destacar que as contradições até aqui apresentadas acentuam-se à medida que novos marcos legais são criados, como por exemplo acontece com o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, uma vez que este documento estabelece

mudanças significativas na noção de escola do campo. A partir do disposto nesse decreto, ela pode, inclusive, situar-se na área urbana. Essa nova concepção provoca mudanças emblemáticas no que as legislações anteriores determinavam como ponto central da abordagem de educação do campo: evitar o deslocamento do campo para a cidade, como proposta política e ideológica de construção da identidade camponesa.

Nesse contexto, pode-se inferir que as contradições situadas no decorrer desta análise atingem o seu clímax com a aprovação da Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014, a qual altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Com a proposta de alterar o texto da LDB, a Lei nº 12.960/ 14, é composta por um único parágrafo no qual se lê:

Parágrafo único: O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (BRASIL, 2014).

No contexto da análise desenvolvida, é possível constatar que as alterações realizadas nas Diretrizes que tratam da educação do campo, desde a sua relatoria até o estabelecimento da última lei aqui apontada, desenvolvem-se no sentido de suprimir direitos conquistados por meio das políticas públicas que se estabeleceram em decorrência das lutas empreendidas pelos movimentos socioterritoriais. As mudanças paulatinas que foram implantadas no decorrer desse processo desenvolvem-se na contramão do que foi legalmente instituído anteriormente.

No primeiro passo desse processo, apresenta-se a possibilidade de nucleação das escolas, em caráter excepcional, desde que se tratasse de um movimento intracampo; em seguida, a própria noção de escola do campo é modificada, a fim de permitir o deslocamento de alunos do campo para a cidade; por fim, o último grau dessa supressão de direitos conquistados acontece quando uma lei altera o texto da LDB a fim de prever o fechamento das escolas localizadas no campo. Esse percurso norteará a análise desenvolvida nesta pesquisa a fim de permitir uma compreensão do modo como se realizam os processos de nucleação e fechamento de escolas no campo, no município de União dos Palmares no estado de Alagoas, *locus* deste estudo, conforme será tratado a seguir.

CAPÍTULO III - A POLÍTICA DE NUCLEAÇÃO E O FECHAMENTO DE ESCOLAS NO CAMPO: REALIDADE DO MUNICÍPIO DE UNIÃO DOS PALMARES/AL

Não vou sair do campo

Não vou sair do campo
Pra poder ir pra escola
Educação do campo
É direito e não esmola

O povo camponês
O homem e a mulher
O negro quilombola
Com seu canto de afoxé
Tibuna, Caeté
Castanheiro, Seringueiro
Pescadores e Posseiros
Nesta luta estão de pé

Cultura e produção
Sujeitos da cultura
A nossa agricultura
Pro bem da população
Construir uma nação
Construir soberania
Pra viver o novo dia
Com mais humanização

Quem vive da floresta
Dos rios e dos mares
De todos os lugares
Onde o sol faz uma fresta
Quem a sua força empresta
Nos quilombos nas aldeias
E quem na terra semeia
Vem aqui fazer a festa

Gilvan Santos

A música composta por Gilvan Santos, com a qual apresento o último capítulo deste estudo, propõe-se aqui a introduzir a importância da educação do campo dentro da perspectiva social, política e ideológica dos movimentos socioterritoriais, ao passo que reivindica para o povo camponês o direito de ter acesso à escola no seu lugar de vida e identidade, pois trabalho e educação são intrínsecos e se articulam na luta pela garantia dos direitos sociais. Além disso, a composição denuncia modelos historicamente construídos e que, hoje, caracterizam a política

de Nucleação que se traduz, na prática, na precarização e consequente fechamento das escolas no campo.

É nesse contexto que estão inseridas as questões que serão analisadas a seguir e têm como ponto de partida a apresentação do processo de territorialização da política de Nucleação de escolas no campo no município estudado através da descrição dos dados que tratam da organização e funcionamento dessas instituições de ensino.

Em seguida problematizaremos o panorama da realidade educacional, a fim de identificar as iniciativas governamentais, no âmbito municipal, que nortearam a instauração da política de Nucleação das escolas localizadas no campo. Tais iniciativas constituem um dos ângulos pelos quais essa questão pode ser analisada, uma vez que esse marco legal corresponde apenas ao discurso oficial que pauta a instauração desse processo.

No entanto, para ter uma visão mais ampla dos impactos socioterritoriais decorrentes desse movimento, é preciso confrontar tal discurso, com o que pensam os sujeitos do campo sobre a política de Nucleação.

Com isso, pretende-se compreender as vias pelas quais se estabelecem, ou não, o diálogo entre o poder público e as comunidades sobre as quais recaem o peso de suas ações. Assim, este capítulo almeja analisar a política no sentido de refletir sobre as condições de acesso à educação oferecida nas escolas que se encontram no campo, no município lócus da pesquisa.

3.1 A territorialização da política de Nucleação e o fechamento de escolas no campo no Município de União dos Palmares/AL

Instituída junto às diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo, a política de Nucleação surge com a intenção de concentrar recursos e racionalizar custos, com o discurso de melhoramento da qualidade educacional. Tal política propõe, dentro de um discurso neoliberal enraizado, melhorar a qualidade da educação nas escolas localizadas no campo através da ampliação estrutural das escolas mais centralizadas em detrimento daquelas menores e mais isoladas. Essa é uma proposta oriunda do processo de municipalização da educação, empreendida pelos plenos federativos, quando da transferência da responsabilidade do ensino básico da união para os municípios. Pastorio (2015, p. 53) ressalta que

Esse plano de municipalização das Escolas, que consiste em política de reformas estruturais imposta pelo governo brasileiro, possibilitou o desenvolvimento do processo de nucleação das escolas rurais (Escolas Pólos/Nucleadas). Os primeiros passos dessa ação estão datados nas décadas de 70 e 80, que basicamente, no contexto de sua aplicação, consistia em agrupar em uma única escola, várias escolas de diferentes tamanhos, em pontos estratégicos, dos Distritos Municipais e comunidades locais dos municípios brasileiros, reunindo o maior número de alunos possíveis, porém, segundo Brasil (2007), esse processo deveria ser realizado “para as crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental, enquanto para as séries finais e para o Ensino Médio os alunos passaram a ser transportados para a sede dos municípios”.

De acordo com o que foi mencionado, pode-se perceber que a política de Nucleação implementada nas escolas localizadas no campo é consequência do supracitado plano de municipalização do ensino. Por trás dessa ação, subjaz um fator econômico que precisa ser considerado: com a municipalização, as escolas passam a ser gerido, inclusive, financeiramente pelas prefeituras, o que dá a elas a autonomia de decidir acerca de como serão administrados os recursos destinados à educação. Esse argumento

Pode ser observado nas iniciativas do Estado, na sua fase neoliberal e reacionária, de nuclearizar as escolas rurais ou de criar escolas-pólo. A decisão é tomada com a justificativa de racionalizar os meios e os recursos correspondentes ao custo/aluno, a partir da transferência da responsabilidade dos Estados para os municípios, em decorrência do preceito constitucional de obrigatoriedade do ensino dos 7 aos 14 anos. Com isso, fecham-se escolas rurais, sendo seus alunos transferidos para uma escola-pólo ou uma escola-núcleo, de ensino fundamental (RIBEIRO, 2010, p. 183).

Assim, sob o discurso da otimização do uso do dinheiro público, as escolas, principalmente aquelas situadas no perímetro rural, de acordo com a nomenclatura do IBGE, ficam sujeitas à precarização de suas condições de funcionamento, o que acontece sob o amparo legal da política de Nucleação que, em última instância, abre precedente para o fechamento das escolas menores e/ ou isoladas, em desfavor das comunidades atendidas por elas.

No município alagoano de União dos Palmares, as instituições de ensino estão organizadas em diferentes níveis, desde a Educação Básica ao Ensino Superior, e têm suas estruturas mantidas tanto pela rede pública quanto pela privada. De acordo com dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), os números que compreendem a estrutura educacional desse município modificaram-se significativamente nos últimos dez anos, entre 2005 e 2015, como apresentado (Tabela 2).

Tabela 2 – Número de Escolas, Docentes e Matrículas por Nível de Ensino, União dos Palmares/AL, 2005 – 2015

Ano	Educação Infantil			Ensino Fundamental			Ensino Médio		
	Escolas	Docentes	Matrículas	Escolas	Docentes	Matrículas	Escolas	Docentes	Matrículas
2005	14	40	697	77	528	15.460	6	121	2.598
2007	23	41	816	76	508	15.457	6	116	2.799
2009	23	87	1.838	32	578	15.381	6	110	2.983
2012	22	119	1.825	32	522	13.717	6	117	2.866
2015	24	112	1.907	28	538	11.581	7	137	2.848

Fonte: INEP/MEC – Censo Escolar, 2005-2015.

Organização: Edilma José da Silva (2016).

No ano de 2005, o município contava com um total de 97 escolas de Educação Básica e 689 docentes atuando para atender a uma demanda de 18.755 alunos matriculados. Importa destacar que desse total de estabelecimentos de ensino, 79,4% eram de instituições de Ensino Fundamental e 14,4% de escolas de Educação Infantil, ambas espacializadas na cidade e no campo, sendo as localizadas no campo de competência da administração pública municipal.

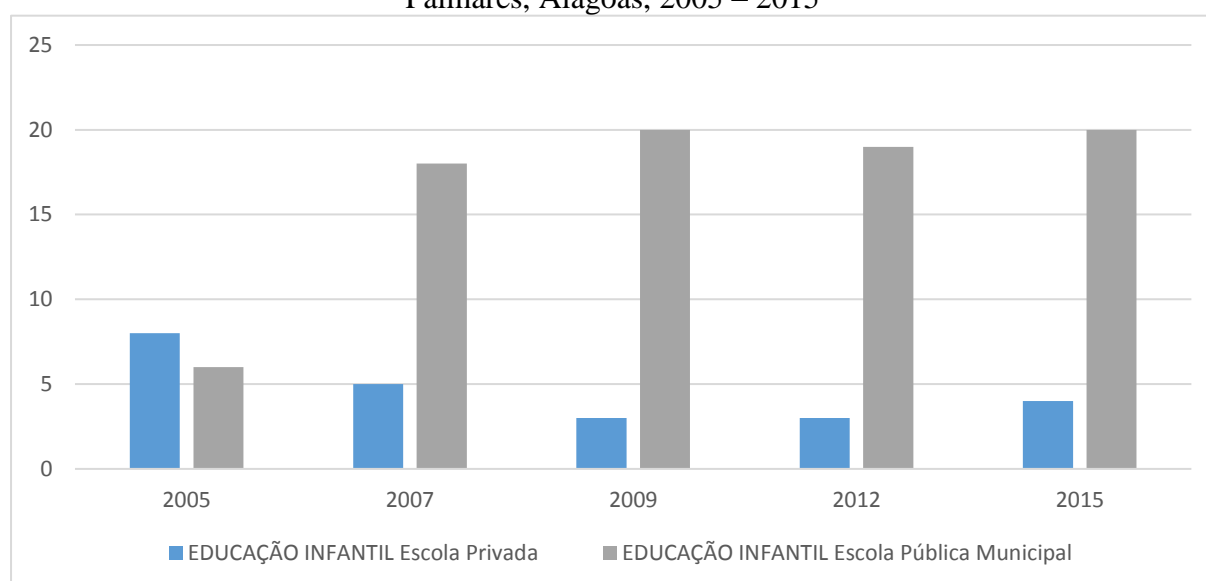
Tomando como base a população do município, à época estimada em 59.369 habitantes dos quais 19.637 estão em idade escolar, segundo o IBGE (2010), é possível inferir que o atendimento educacional acontecia de maneira significativa e atendia à parte considerável da população palmarina, uma vez que, 95,5% da população em idade escolar estava matriculada na escola. Esse dado é importante, porque no intervalo de dez anos, sobre o qual se volta esta análise, os números apresentados tiveram uma queda expressiva conforme já demonstra a tabela acima.

A primeira modificação nesses números aparece no ano de 2007 e ela traz indicativos que são relevantes no que se relaciona à Educação Infantil; já no que diz respeito ao Ensino Fundamental, esta não é tão acentuada como as que se verificam nos anos subsequentes. O dado é expressivo no contexto da Educação Infantil e aponta um aumento significativo no número de escolas e matrículas, relacionadas a esse nível de ensino.

Isso pode ser justificado quando se considera o fato de que a garantia da sua oferta passou a ser obrigatória a partir da Emenda Constitucional 53/2006, a qual altera o artigo 208 da constituição, para incluir o dever do estado de garantir a oferta da “educação infantil em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pelo(a) Emenda Constitucional 53/2006)”

Como possível consequência dessa obrigatoriedade, importa destacar que a expansão do acesso à Educação Infantil aconteceu, principalmente, junto a rede pública municipal de ensino, o que pode ter ocasionado a diminuição do número de escolas da rede privada, que atingiu um percentual de 50% em um período de dez anos. Em contrapartida, aumentou em mais de 200%, no mesmo período, o número de escolas da rede públicas municipais disponibilizadas para esse nível de ensino, conforme (Gráfico 1).

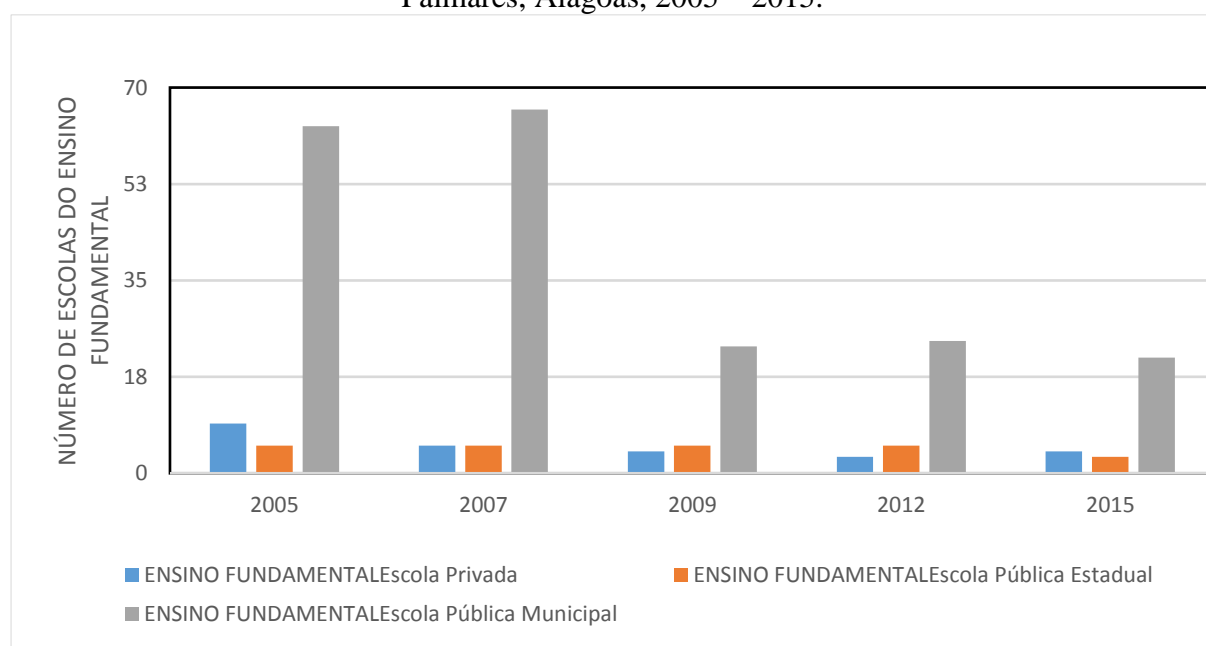
Gráfico 1 – Número de Escolas da Educação Infantil por Rede de Ensino, União dos Palmares, Alagoas, 2005 – 2015



Fonte: INEP/MEC – Censo Escolar, 2005-2015.
Organização: Edilma José da Silva (2016).

No que tange ao número de escolas que ofertam o Ensino Fundamental no município estudado, os dados apresentados apontaram uma queda expressiva nos últimos dez anos, mais especificamente no período entre 2005 e 2009, tanto no âmbito da rede privada quanto no da rede pública municipal de ensino, como demonstra o (Gráfico 2).

Gráfico 2 – Número de Escolas do Ensino Fundamental por Rede de Ensino, União dos Palmares, Alagoas, 2005 – 2015.



Fonte: INEP/MEC – Censo Escolar, 2005-2015.
Organização: Edilma José da Silva (2016).

Notadamente, o gráfico revela uma diminuição no número de escolas de Ensino Fundamental da rede privada e da rede pública municipal. Na rede privada, em um período de quatro anos, de 2005 a 2009, obteve-se uma redução de 44,4% no número de escolas; enquanto na rede pública municipal, no mesmo período, essa porcentagem é ainda maior, uma vez que se registra uma diminuição de 63,5% do número de escolas. Para dar continuidade à análise desse dado, no que diz respeito à diminuição do número de escolas da rede pública municipal, faz-se necessário discutir um dado importante: a localização delas no contexto do município estudado.

A Lei Nº 1114, de 02 de setembro de 2008, “cria as Escolas de Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino, denomina-as, organiza a Nucleação das Escolas do Campo conforme estão dispostas abaixo e dá outras providências”. De acordo com ela, mudanças importantes foram implantadas na oferta da Educação Básica municipal, principalmente no que diz respeito às escolas localizadas no campo, uma vez que, em seu artigo 2º, a lei determina que “as Escolas Municipais localizadas na Zona Rural ficarão organizadas em Núcleos e anexos [...]”. A implantação desse processo traz elementos que podem ser utilizados para entender a diminuição do número de escolas públicas municipais registrado no gráfico 2.

Apesar de os dados apresentados pelo Censo Escolar do INEP/MEC, apontarem para uma redução do número de escolas, é preciso situar essa informação no contexto do processo de Nucleação implantado pela lei mencionada, visto que há uma divergência no modo como o MEC e a secretaria de educação do município estudado lidam com os mesmos estabelecimentos de ensino.

De acordo com os dados apresentados na Lei 1114/2008, a maior parte das escolas situadas no campo passarão a funcionar na condição de anexos. Isso significa, conforme se verá adiante, a implantação de uma política de Nucleação que dentro da realidade estudada precariza o ensino ofertado por elas. Para o Ministério da Educação, tais escolas não são contabilizadas no censo escolar porque elas passam a funcionar como dependentes de uma escola sede, para a qual o MEC disponibiliza os recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). A política de Nucleação, conforme discutido na literatura, possui:

[...] em território nacional, distintos “modelos” de Nucleação ou mesmo de entendimento do que seja essa Política. No Brasil, por dentro do que chamamos de “nucleação” ou de “escolas-núcleo”, “escolas nucleadas” ou “escolas-pólo”, pode-se compreender desde o processo de fechamento de uma escola unidocente/multisseriada associado ao transporte ou deslocamento dos alunos para outra escola maior/completa (de 4 séries ao menos); bem como a manutenção da

escola unidocente, nas suas funções pedagógicas, mas vinculando esta escola, nas suas funções administrativas, a uma escola maior/completa que funcionará como escola-núcleo ou pólo (OLIVEIRA, 2011, p. 05).

No geral, essa política é marcada pelo fechamento das escolas localizadas no campo, as quais são incorporadas às escolas-núcleo, conforme demonstrado por Pastorio (2015), Oliveira (2011) e D'Agostini (2003). Estas, são escolas que apresentam melhores condições de estrutura e localização mais centralizada, por isso, incorporam os alunos das escolas desativadas pela política de Nucleação, a partir de um argumento segundo o qual é possível, com isso, melhorar a qualidade da educação ofertada aos alunos que antes estudavam em escolas menores/isoladas e otimizar custos, uma vez que nestas o número de alunos matriculados é reduzido.

Outra possibilidade de nucleação, conforme apontado por Oliveira (2011) configura-se por meio da manutenção das escolas multisseriadas/unidocentes em funcionamento no campo, transferindo, no entanto, a sua administração para a escola sede. É esse o modelo estabelecido no município estudado. Em União dos Palmares, Alagoas, a política de Nucleação consolidou-se a partir da manutenção das escolas multisseriadas/unidocentes nas comunidades mais isoladas, em relação à área urbana.

A principal consequência da adoção desse formato é a precarização das escolas isoladas e da educação por elas ofertada, conforme demonstrou a pesquisa de campo realizada neste trabalho e que será discutida mais adiante. Inicialmente, é possível compreender a dinâmica dessa precarização quando se observa que as escolas anexadas às escolas núcleo, em vez de serem fechadas, passam a funcionar em condições que não garantem sequer os requisitos mínimos para a manutenção de suas atividades.

No contexto nacional a implantação da política de Nucleação se deu tanto por meio da transferência e transporte dos alunos das escolas isoladas para as escolas núcleo, acarretando na desativação das escolas onde eles estudavam anteriormente, quanto da manutenção da escola unidocente nas suas funções pedagógicas, porém vinculando-a, nas suas funções administrativas, a uma escola maior/completa que funcionará como escola-núcleo ou pólo, conforme demonstra Oliveira (2011).

Em União dos Palmares, as escolas situadas em comunidades mais isoladas continuam em funcionamento na condição de escolas anexas. Com isso, elas mantêm com a escola núcleo uma relação de dependência, já que esta passa a geri-las do ponto de vista didático e administrativo. Na prática, as escolas anexas continuam atendendo aos alunos em condições precárias: apresentam classes multisseriadas e funcionam apenas com um professor e um funcionário responsável, simultaneamente, pelos serviços gerais e a preparação e servir a

merenda aos estudantes; em alguns casos, possuem um vigilante. Em geral não há secretaria escolar e acompanhamento pedagógico diário.

No que se relaciona às matrículas da rede pública municipal de ensino de União dos Palmares, observa-se que entre os anos de 2005 a 2009, mesmo diante da diminuição no número de escolas, não houve mudanças significativas no número de matrículas, como revela a Tabela 3 anteriormente apresentada. Essa afirmação pode ser compreendida a partir da consideração de que a redução no número de escolas não implica numa queda no número de matrículas, mas na concentração destas numa escola maior e mais centralizada, conforme a lógica que rege a política de nucleação estudada neste trabalho.

Em contrapartida, no período entre 2012 e 2015, o número de matrículas realizadas no ensino fundamental nas escolas públicas desse município diminuiu de maneira expressiva. Levando em consideração o fato de que, conforme exposto anteriormente, essa diminuição no número de matrículas não estava atrelada, num primeiro momento, à diminuição do número de escolas, é necessário buscar compreendê-la a partir da análise de outros fatores. Assim, é possível supor que uma das explicações para este fenômeno pode ser encontrada no fechamento da Usina Laginha, do Grupo João Lyra, localizada no município estudado.

A referida usina teve sua falência decretada no ano de 2008; este é, também, o ano em que a política de Nucleação foi normatizada no município. Esses fatores precisam ser levados em consideração, pois eles interferem diretamente nos dados relacionados ao número de alunos matriculados no ensino fundamental, nos anos posteriores sobre os quais se voltam este estudo. É necessário ter esses dois fenômenos em mente, uma vez que os impactos socioterritoriais provocados pela falência da usina vão repercutir na realidade estudada nos anos seguintes.

Nesse sentido, os impactos do fechamento da usina, bem como a sua posterior ocupação por parte dos movimentos socioterritoriais estabelecem no município uma dinâmica que precisa ser considerada aqui. Num primeiro momento, a falência da usina provoca a diminuição do número de matrículas no ensino fundamental na rede pública municipal, uma vez que o desemprego causado por esse processo gera um movimento de êxodo dos trabalhadores e suas famílias. Posteriormente a isso se inicia a luta dos trabalhadores, que encontraram na ocupação das terras da usina uma forma de ter restituídos os direitos trabalhistas que lhe foram negados, a partir da desativação dessa indústria.

Como meio de concretizar essa luta, as famílias de desempregados passaram a produzir nas terras ociosas da antiga usina, como forma de garantir sua sobrevivência. Em decorrência disso, as crianças agora acampadas passam a estudar na escola localizada nas

proximidades da usina, o que provoca novo aumento no número de matrículas, conforme se pode depreender a partir dos dados da pesquisa de campo que serão apresentados mais adiante.

De acordo com a Lei 1114/2008, que normatiza a política de Nucleação, em União dos Palmares/AL, no ano de 2008, o município possuía 10 (dez) escolas urbanas e 56 (cinquenta e seis) escolas situadas no campo. Com a consolidação da política de Nucleação, essas escolas situadas no campo foram reestruturadas e a maior parte delas perdeu a sua autonomia administrativa.

De acordo com a lógica que rege a Nucleação das escolas localizadas no campo, nesse município, 43 (quarenta e três) dessas passaram a funcionar na condição de escolas anexo, ficando sob a responsabilidade administrativa e pedagógica de 10 (dez) escolas sedes. Do total de escolas situadas no campo, apenas 3 (três) não foram nucleadas e se mantiveram independentes administrativamente. Conforme os dados do (Quadro 1), é possível visualizar um comparativo da territorialização dessa política, entre os anos de 2008 e 2015.

Quadro 1 – Escolas Nucleadas no Campo, União dos Palmares/AL, 2008 e 2015

ESCOLAS NUCLEADAS	ESCOLA	2008		2015	
		Sede	Anexo	Sede	Anexo
Núcleo 1	E. M. Antônio Gomes de Barros	1	3	1	7
Núcleo 2	E. M. Dr. José Medeiros Sarmento	1	6	-	-
Núcleo 3	E. M. Profª Elizabete Santos	1	7	1	6
Núcleo 4	E. M. José Clarindo Paes	1	12	1	10
Núcleo 5	E. M. Herculano Albuquerque	1	1	1	1
Núcleo 6	E. M. Pedro Pereira da Silva	1	4	1	3
Núcleo 7	E.M. Zumbi dos Palmares	1	3	-	-
Núcleo 8	E. M. Maria Mariá de Castro Sarmento	1	4	1	4
Núcleo 9	E. M. Joaquim Gomes de Araújo	1	1	-	-
Núcleo 10	E. M. Manoel Rosa da Paz	1	2	-	-

Fonte: Documentos SEMED - Trabalho de Campo, 2015.

Organização: Edilma José da Silva (2016).

O quadro permite analisar os dados de como se organizou a política de nucleação no município estudado, para isso ele foi organizada em dois momentos significativos para a

compreensão desse processo: o ano de 2008, quando a política de nucleação é legalmente consolidada no município, e o ano de 2015 que corresponde ao recorte final desta pesquisa.

Os dados expostos acima apresentam o número de escolas sede e anexo que compõem cada núcleo implantado no período mencionado. Como é possível observar, esses números modificaram-se em 2015, se comparados a 2008. Inicialmente eram 10 (dez) os núcleos organizados pela SEMED de União dos Palmares. Esse número sofre uma redução quando se considera o ano de 2015, uma vez que neste ano se verifica a existência de apenas 6 (seis) núcleos. Os outros 4 núcleos deixam de existir, de acordo com os dados de matrículas fornecidos pela SEMED, nos quais aparece a relação das escolas nucleadas e não nucleadas, em funcionamento no campo em 2015.

A partir desses dados é possível analisar que 2 (duas) destas escolas, que antes eram sede de núcleos, deixaram de funcionar – foram fechadas; as outras 2 (duas) continuam em atividade, mas devido ao fechamento das escolas que a elas estavam anexadas, perderam a condição de escolas núcleo, passando a ser denominadas escolas não nucleadas.

Embora esses dados do fechamento das escolas não tenham sido fornecidos pela SEMED, eles foram encontrados, quando nesta pesquisa, comparou-se o número de escolas apresentadas no Resultado Preliminar da Matrícula 2015 (documento fornecido pela SEMED e anexo a este trabalho), à lista de escolas que compõem cada núcleo organizado a partir da Lei Nº 1114/2008 (Também anexo a este trabalho). A comparação desses documentos forneceu a base para a construção do quadro 1, apresentado acima, a partir do qual se observa que além da já mencionada diminuição das escolas sede, houve também uma queda no número de escolas anexo.

Nesse sentido, importa destacar que alguns núcleos não foram alterados, como é o caso dos núcleos 5 (cinco) e 8 (oito). A maioria deles, no entanto, sofreu modificação: o núcleo 1 (um) em 2008, era composto por 3 (três) escolas anexos e em 2015 passou a possuir 7 (sete), esse aumento se deu em decorrência da desativação do núcleo 2 (dois) cuja sede foi fechada, bem como parte de suas escolas anexo. O núcleo 2 (dois) foi implantado com 1 (uma) escola sede e 6 (seis) escolas anexo, com o fechamento da escola sede (figura 2 e 3), 4 (quatro) de suas escolas anexo foram transferidas para o núcleo 1 (um) as demais foram fechadas. Os núcleos 3 (três), 4 (quatro) e 6 (seis) continuam em funcionamento, mas todos eles tiveram escolas anexas fechadas; no caso do 3 (três) e 6 (seis) 1 (uma) escola anexa foi fechada em cada um deles, já no núcleo 4 (quatro), 2 (duas) escolas fecharam.

No que tange aos núcleos 7 (sete), 9 (nove) e 10 (dez), assim como aconteceu com o núcleo 2 (dois), eles deixaram de existir. No caso do núcleo 7 (sete), tanto a escola sede quanto

seus anexos foram fechados; já no que se relaciona aos núcleos 9 (nove) e 10 (dez), todas as escolas anexos foram fechadas, mas as escolas sedes continuaram funcionando na condição de escolas não-nucleadas. A análise desses dados aponta para a desativação ou reorganização de 4 núcleos, bem como o fechamento de 14 (quatorze) escolas, sendo 2 (duas) sedes e 12 (doze) anexos.

As figuras 2 e 3 trazem imagens da E. M. Dr. José Medeiros Sarmento, escola sede do Núcleo 2. Destacar essa escola é importante, porque ela traz a dimensão das condições de estrutura em que funcionam muitas das escolas visitadas durante a realização da pesquisa de campo que resultou neste trabalho. Essa desestruturação causou o fechamento dessa escola e a consequente transferência dos seus anexos para outro núcleo.

Como as imagens demonstram, ela não apresenta condições de funcionamento e, segundo as famílias entrevistadas, ela será demolida. No entanto, o documento de matrícula disponibilizado pela SEMED (em anexo), no ano em curso, informa que ela teve suas atividades paralisadas apenas no ano de 2015 (Figura 2) e (Figura 3).

Figura 2 – Fachada da E. M. José Medeiros, Sede Desativada, União dos Palmares/AL



Fonte: Trabalho de Campo, 2015.
Organização: Edilma José da Silva (2016).

Figura 3 – Lateral da E. M. José Medeiros, Sede Desativada, União dos Palmares/AL



Fonte: Trabalho de Campo, 2015.
Organização: Edilma José da Silva (2016).

Os dados apresentados também justificam o recorte feito nesta análise, uma vez que o objeto desta pesquisa compreende aquelas escolas cuja estrutura as caracteriza como um núcleo, composto por uma escola sede e escola(s) anexo(s). Desse modo, do conjunto que forma o quadro de escolas localizadas no campo, no município estudado, apenas 6 (seis) núcleos (Mapa 2) foram pesquisados, visto que somente esses, por possuírem escola(s) anexo(s), enquadram-se na proposta traçada para esta pesquisa.

Mapa 2 – Localização das Escolas Municipais Rurais em Estudo, União dos Palmares, Alagoas, 2016



Esse mapa permite observar como os núcleos estão distribuídos no município, situando-os no perímetro rural. Nesse contexto, importa apresentar quais são as escolas sede dos 6 (seis) núcleos estudados, bem como sua localização em relação à área urbana do município pesquisado, conforme (Quadro 2):

Quadro 2 – Escolas Núcleo Municipais no Campo, União dos Palmares/AL, 2016

ESCOLAS NÚCLEO	DISTÂNCIA DA SEDE DE UNIÃO DOS PALMARES/AL (KM)	LOCALIDADES
E.M. Antônio Gomes de Barros	10	Distrito de Rocha Cavalcante
E.M. Herculano Albuquerque	15	Distrito Do Timbó
E.M. Maria Mariá de Castro Sarmiento	7	Povoado Santa Fé
E.M. Pedro Pereira	5	Povoado Quilombola Muquém
E.M. Elizabete Santos	14	Sítio Sueca
E.M. José Clarindo Paes	16	Sítio Jacinto

Fonte: Trabalho de Campo, 2015.
Organização: Edilma José da Silva (2016).

3.1.1 Núcleo 1: Escola Municipal Antônio Gomes de Barros (escola sede)

A Escola Municipal Antônio Gomes de Barros foi fundada em setembro de 1966, e está localizada no Distrito de Rocha Cavalcante, a aproximadamente 10 km da sede de União dos Palmares. Do ponto de vista de sua estrutura física, a escola destoa do padrão encontrado na maioria dos estabelecimentos de ensino encontrados nesta pesquisa, no município estudado. A princípio essa escola funcionava num espaço precário, como é comum nas escolas situadas no campo.

No entanto, após a enchente de 2010, que atingiu a região da zona da mata alagoana causando transtornos para a população, com a destruição e alagamento de casas e prédios públicos, uma nova escola foi construída e inaugurada em 2014. Essa construção deu à escola uma estrutura física notadamente diferente da anterior, que foi alagada, mas funcionou até 2013 em sua antiga sede.

A figura 4, por sua vez, demonstra a visão geral do prédio da escola o qual possui biblioteca, sala de multimídia, ginásio de esporte, espaço recreativo, cozinha, refeitório, etc., tendo assim, as devidas condições físicas para que os professores possam realizar seu trabalho. Além da mudança estrutural, a escola ganhou novo endereço, no mesmo distrito onde se localizava anteriormente, devido à necessidade de sair das proximidades do rio Mundaú, para evitar ser atingida novamente por suas águas.

Figura 4 – E. M. Antônio Gomes de Barros, União dos Palmares/AL.



Fonte: Trabalho de Campo, 2015.
Organização: Edilma José da Silva (2016).

A nova sede possui amplas salas de aula com condições favoráveis para o ensino e aprendizagem, conforme demonstra a figura 5:

Figura 5 – Sala de aula da E. M. Antônio Gomes de Barros



Fonte: Trabalho de Campo, 2015.
Organização: Edilma José da Silva (2016).

No que diz respeito ao seu quadro docente, no ano de 2015, a escola dispunha de 47 professores, dos quais apenas 4 (quatro) são efetivos. De acordo com as entrevistas realizadas com os gestores, na pesquisa de campo, todos os outros fazem parte do quadro de professores contratados pela rede municipal, nesse caso, seus contratos são renovados semestralmente e existem docentes que há 15 (quinze) anos prestam serviço à instituição nessas condições. A instabilidade e a falta de formação adequada, que caracterizam o vínculo desses professores com a escola, são formas de concretização das medidas neoliberais, já apontadas neste trabalho a partir da perspectiva de Gentili (1998).

É estabelecido aí um quadro que precariza a educação por meio do barateamento dos custos para que ela seja ofertada. Contratar docentes sem formação significa fazer com que a educação, no município, funcione à base da exploração de mão-de-obra desqualificada. Além disso, suprir a demanda de profissionais por meio de contratos desobriga a garantia de direitos trabalhistas que seriam obrigatórios se esses profissionais fizessem parte do quadro efetivo do funcionalismo público educacional do município.

Já em relação ao quadro discente, a escola atingiu, em 2015, o maior quantitativo de alunos dentre as que estão localizadas no campo, tendo obtido um aumento considerável no

seu número de matrículas no ano de 2014 devido ao fechamento do núcleo 2 (dois), sendo a sua sede a Escola Municipal José Medeiros Sarmiento. Com este fechamento a Escola Antônio Gomes absorveu 4 (quatro) escolas anexo, passando de 684 alunos em 2014, para 1058 em 2015, dos quais 838 (oitocentos e trinta e oito) estão matriculados na escola sede.

A escola oferta turmas de Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano, nos turnos matutino e vespertino, bem como turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no turno noturno. Para atender aos alunos matriculados que necessitam de transporte, a escola dispõe de 12 (doze) transportes escolares administrados pela SEMED, que estão assim distribuídos: manhã – 1 (um) micro-ônibus que faz parte do Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE), “caminho da escola”, 2 (duas) topic e 1 (um) ônibus; tarde – 1 (um) micro-ônibus do PNTE, “caminho da escola”, 5 (cinco) topic e 1 (um) ônibus; noite – 1 (um) micro-ônibus do PNTE, “caminho da escola”. Os estudantes que utilizam esse transporte deslocam-se de diversos sítios circunvizinhos, dentre eles: sítio Pindoba I e II, sítio Cavaco, sítio Duas Barras, sítio Cabelo, barra de Caruru e sítio Velho.

Em 2008, por meio da Lei 1114/2008, a escola iniciou suas atividades como núcleo. De acordo com as entrevistas realizadas durante a pesquisa de campo, a implantação dessa política “foi uma proposta imposta, sem prévia conversa” (informação verbal)⁴. Ainda de acordo com o mesmo entrevistado, o aumento de escolas anexo a essa sede também ocorreu sem consulta prévia e sem planejamento, uma vez que “até o 1º semestre de 2014 eram anexas apenas 3 (três) escolas, do segundo semestre de 2014 até o ano de 2015, foram anexadas mais 4 (quatro) escolas” (informação verbal)⁵. A partir dessa fala é possível perceber que o fechamento do núcleo 2 (dois), aconteceu no meio do ano letivo, tendo sido desativadas não só a sede, mas também 3 (três) escolas anexos e as demais foram transferidas para o núcleo 1. Nesse contexto, tendo em vista a extinção do núcleo 2, esse estudo não se debruçará sobre o mesmo.

Do ponto de vista pedagógico, as entrevistas revelaram que a escola em questão não dispõe de um Projeto Político Pedagógico (PPP), bem como não há por parte da secretaria de educação a oferta de formação continuada direcionada a uma proposta pedagógica que considere as especificidades das escolas localizadas no campo. Outra problemática encontrada durante as entrevistas está relacionada ao fato de que o município de União dos Palmares/AL não se adequou ao disposto na Lei 9394/96, no que tange à obrigatoriedade da gestão democrática: “Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VIII -

⁴ Entrevista concedida por **Entrevistado A.** [nov. 2015]. Entrevistador: Edilma José da Silva. União dos Palmares, 2015.

⁵ Id., 2015.

gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996). Conforme o artigo mencionado, a gestão democrática é um princípio que rege o ensino público, no entanto, nas escolas estudadas ele não é seguido, uma vez que a gestão escolar das escolas palmarinas, tanto urbanas quanto rurais, é realizada através de indicação política.

Essa prática é antiga em Alagoas e com ela se criou um “regime de filhotismo político”, como afirma Costa (1931, p. 9). Embora esse regime não esteja mais legalmente em vigência, as práticas encontradas no decorrer dessa pesquisa demonstram que ele lançou raízes profundas sobre a tradição alagoana, que ainda encontra no “filhotismo político” uma forma de prover vagas no serviço público, em especial quando se voltam para o atendimento das necessidades das escolas situadas em comunidades isoladas. A referência a Verçosa (1996, p. 76) pode ser utilizada para complementar e corroborar essa leitura, quando se considera que “[...] o ensino público era apenas um departamento administrativo sob a égide da politicagem [...] pois nenhuma ação construtiva irá ele [Correia Titara – diretor do Conselho da Instrução Pública de Alagoas, em 1843] ser capaz de desenvolver em área tão impregnada de afilhadagem”.

Apresentada a situação da escola sede, faz-se necessário trazer as informações das escolas anexo que compõem o núcleo 1 conforme Quadro 3.

Quadro 3 – Escolas Anexos Pertencentes ao Núcleo 1, União dos Palmares/AL

Anexos	Escolas anexos	Localidade	Situação de funcionamento
Anexo I	Escola Municipal Maria Generosa	Sítio Esfrega Folha	Multisseriada
Anexo II	Escola Municipal Joaquim Correia de Lima	Sítio Barra do Caruru	Multisseriada
Anexo III	Escola Municipal Maria do Carmo Leão Cavalcante	Sítio Duas Barras	Multisseriada
Anexo IV	Escola Municipal Santa Maria Madalena	Sítio Pindoba	Multisseriada
Anexo VI	Escola Municipal Palmira Sarmiento	Sítio Cavaco	Multisseriada
Anexo VII	Escola Municipal Alódia Oliveira dos Santos	Sítio Talhado	Multisseriada
Anexo IX	Escola Municipal Santa Efigênia	Sítio Serra da Imbira	Multisseriada

Fonte: Documentos SEMED - Trabalho de Campo, 2015.
Organização: Edilma José da Silva (2016).

Conforme demonstra o quadro acima, todas essas escolas anexos possuem em comum o fato de serem multisseriadas. Essa característica traz indícios para observar um ponto importante de sua estrutura: no geral as escolas apresentam unicamente 1 (uma) sala de aula, 1

(uma) cozinha, 1 (um) banheiro para ambos os gêneros e 1 (um) pequeno espaço para recreação, não possuindo, portanto, biblioteca, laboratório de informática, sala de multimídia, secretaria e nem diretoria. Como se trata de escolas estruturalmente desprovidas de espaço e funcionários para atender à demanda administrativa e pedagógica, bem como por possuir um número reduzido de alunos, elas passam a funcionar na condição de anexo, mantendo-se dependentes da escola sede.

O quantitativo de alunos é um dado que precisa ser discutido. No caso das escolas anexo desse núcleo, o menor número de discentes está matriculado na E. M. Maria do Carmo Leão Cavalcante (Anexo 3): são 13 estudantes concentrados em uma sala de aula, que funciona apenas no turno matutino, atendendo a um público que vai do Maternal, Educação Infantil, ao 5º ano do Ensino Fundamental. Essa organização, inclusive, desobedece à Resolução Nº 2, de 28 de abril de 2008, segundo a qual, nas turmas multisseriadas, alunos da Educação Infantil não podem estudar nas mesmas salas em que estão matriculados os alunos do Ensino Fundamental. Esse, no entanto, é um quadro que se repete na maioria das escolas anexo encontradas. Para atender ao disposto na Resolução mencionada, no que diz respeito à composição das salas multisseriadas, considerando o fato de que essa escola só possui uma sala, o indicado seria separar, por turno, os alunos da Educação Infantil e os do Ensino Fundamental. Essa possível solução, no entanto, contraria o argumento neoliberal segundo o qual a educação que é ofertada para todos deve dispensar o menor custo possível para o Estado, uma vez que implicaria a contratação de mais um docente para atender a uma turma pequena.

Outro fator que corrobora para a precarização da escola anexo é a sua dependência em relação à escola sede, visto que o acompanhamento pedagógico da escola anexo não é efetivamente cumprido. Isso acontece devido às dificuldades de acesso provocadas pela sua localização isolada, à falta de infraestrutura das estradas de barro que dão acesso às escolas, e de segurança nas mesmas, bem como à ausência de transporte que deveria ser fornecido pela SEMED para apoiar a política implementada, permitindo que a gestão do núcleo pudesse se fazer presente na escola anexo, ou de garantir que os professores pudessem ter acesso à sede, quando necessário.

Esse conjunto de elementos faz com que as referidas escolas não tenham as condições mínimas de funcionamento, o que em alguns casos acaba levando ao seu fechamento. Esses fatos revelam que a política de nucleação imposta pela SEMED não atende nem mesmo aos requisitos que motivaram a sua implantação, ou seja, a melhoria na qualidade do ensino ofertado nas escolas localizadas no campo, muito menos aos interesses da comunidade à qual se destina.

3.1.2 Núcleo 3: Escola Municipal Professora Elizabete Santos (escola sede)

A Escola Municipal Professora Elizabete Santos localiza-se no sítio Sueca de Baixo, a aproximadamente 12 km da sede do município de União dos Palmares. Sua estrutura física, apresenta 2 salas de aula, sala de professores, laboratório de informática, cozinha, banheiro dentro do prédio, despensa e um pátio coberto, de acordo com os dados do censo escolar (INEP/MEC, 2015). Tais informações, diferente do que aconteceu anteriormente, foram retiradas do censo escolar 2015, uma vez que o seu isolamento da impossibilitou a realização da pesquisa de campo *in loco*.

A falta de infraestrutura das estradas de barro que dão acesso à escola, aliada à ausência de transporte público que ligue o sítio onde ela se localiza à sede do município, bem como o alto índice de assaltos a motociclistas e motoristas que trafegam nessas vias, ladeadas por canaviais, são fatores que vulnerabilizam todas as pessoas que precisam fazer esse trajeto. Em decorrência disso, os funcionários contratados para compor seu quadro são moradores dessa área.

A dificuldade de acesso à escola inviabiliza inclusive a presença da direção e coordenação nas dependências da escola. Esse fato faz com que a gestão desse núcleo seja feita nas dependências da SEMED, onde a direção e a coordenação têm uma sala de uso permanente.

Nesse contexto, a pesquisa nessa sede ficou prejudicada porque tanto a ida à escola quanto o encontro com os gestores da mesma não tiveram condições favoráveis para ser realizadas, no período em que o estudo foi efetivado. Diante disso, os dados apresentados neste momento, foram coletados por meio do censo escolar 2015 e de informações obtidas através de documentos fornecidos pela SEMED.

No ano de 2015, o quadro docente dessa escola era composto por 19 (dezenove) profissionais. Já em relação ao quadro discente, o núcleo obteve no mesmo ano um quantitativo de 298 (duzentos e noventa e oito) matrículas, das quais, apenas 55 (cinquenta e cinco) foram realizadas na escola sede. Assim, importa destacar que algumas das escolas anexo a essa sede, mesmo dispondo de menor estrutura física, possuem um maior número de alunos.

A escola oferta turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, do 1º ao 6º ano, nos turnos matutino e vespertino. Assim como aconteceu com a sede apresentada no núcleo 1, também em 2008, por meio da Lei 1114/2008, ela iniciou suas atividades como escola núcleo.

Do ponto de vista pedagógico, essa escola também não possui um PPP para nortear as suas ações, bem como apresentar direcionamentos pedagógicos voltados para a realidade dos

alunos que vivem no campo, nem para as atividades desenvolvidas nos seus anexos. Além disso, como já foi mencionado na discussão sobre o núcleo 1, a SEMED não oferta cursos de formação continuada direcionados a uma proposta pedagógica que considere as especificidades dos alunos do campo.

Feitas essas considerações, é significativo apresentar as informações das escolas anexo que compõem o núcleo 3 (Quadro 4).

Quadro 4 – Escolas Anexos Pertencentes ao Núcleo 3, União dos Palmares/AL

Anexos	Escolas anexos	Localidade	Situação de funcionamento
Anexo I	Escola Municipal Paulo Couto	Sítio Serra Preta	Multisseriada
Anexo II	Escola Municipal Antônio Carlos Vieira	Sítio Serra Preta	Multisseriada
Anexo III	Escola Municipal Quilombo dos Palmares	Sítio Serra Preta	Multisseriada
Anexo IV	Escola Municipal José Simplício de Medeiros	Sítio Areias	Multisseriada
Anexo V	Escola Municipal Iran Menezes	Sítio Queimadas	Multisseriada
Anexo VI	Escola Municipal Abdizia Maria Alves Barros	Sítio Ingá	Multisseriada
Anexo VII	Escola Municipal Enedina Tenório	Sítio Sueca	Multisseriada

Fonte: Documentos SEMED - Trabalho de Campo, 2015.

Organização: Edilma José da Silva (2016).

De acordo com as informações pesquisadas a partir de documentos obtidos na SEMED e conforme demonstra o quadro apresentado, todas essas escolas anexo são multisseriadas, seguindo o padrão que caracteriza as escolas anexo estudadas. Como se trata de escolas que não apresentam estrutura física e funcionários suficientes para atender à sua demanda administrativa e pedagógica e, geralmente, possuem poucos alunos, elas passam a funcionar na condição de anexo, mantendo-se dependentes da escola sede.

3.1.3 Núcleo 4: Escola Municipal José Clarindo Paes (escola sede)

A Escola Municipal José Clarindo Paes está localizada no Sítio Jacinto, a aproximadamente 16 km da área urbana do município de União dos Palmares. Sua estrutura física compreende 15 salas de aula, cozinha, banheiro dentro do prédio, despensa e pátio coberto, de acordo com as informações disponibilizadas pelo censo escolar 2015 (INEP/MEC).

Assim como ocorreu com a escola sede do núcleo 3, parte das informações utilizadas nesta análise são provenientes do censo escolar 2015, visto que, também neste caso, a realização da pesquisa de campo *in loco* ficou impossibilitada uma vez que o isolamento da escola impossibilitou a sua realização.

Assim como ocorre com a sede do Núcleo 3, a escola passa por semelhantes problemas, com o agravante de que ela se localiza ainda mais distante da sede do município. Nela, a falta de infraestrutura nas estradas que também são de barro, bem como a carência de transporte público e a violência são elementos que dificultam o seu acesso, uma vez que o conjunto desses elementos deixa os seus moradores vulneráveis aos assaltos recorrentes nessas estradas.

Todos esses complicadores, inviabilizam, inclusive, a presença da direção e coordenação nas dependências da escola, fazendo também com que a gestão desse núcleo seja feita nas dependências da SEMED, que tem uma das suas salas ocupada pela direção e pela coordenação.

Nesse contexto de dificuldade de acesso, a ida a essa escola não foi possível de ser realizada, mas alguns dados foram obtidos por meio de uma entrevista com a diretora da escola nas dependências da SEMED, bem como de informações coletadas por meio do censo escolar 2015 e também obtidas através de documentos fornecidos pela SEMED.

No ano de 2015, o quadro docente da escola era composto por 27 (vinte e sete) professores. Já em relação ao quadro discente, o núcleo obteve, nesse mesmo ano, um total de 544 (quinhentos e quarenta e quatro) alunos matriculados, dos quais 244 (duzentos e quarenta e quatro) estudam na sede. Para atender a esse público, a escola oferta uma turma de Educação Infantil e turmas de Ensino Fundamental, do 1º ao 9º, nos turnos matutino e vespertino. No caso das turmas do Ensino Fundamental, as que correspondem ao seu primeiro ciclo são multisseriadas, distribuídas em duas salas, no turno matutino, já as turmas do Ensino Fundamental II não são multisseriadas e funcionam nos dois turnos.

A escola tem a seu serviço um total de 9 (nove) motoristas e de 9 (nove) caminhões pau-de-arara transportando um total de 239 (duzentos e trinta e nove) alunos matriculados, dos quais 66 (sessenta e seis) são transportados para as escolas anexo e os demais estudantes são

levados para a sede, nos turnos matutino e vespertino. Esse transporte é administrado pela SEMED e foi contratado por meio de licitação.

Segundo as informações prestadas pela direção da escola, o transporte é feito por caminhões, porque o ônibus não consegue chegar aos lugares onde as escolas estão localizadas, visto que grande parte das estradas de barro que dão acesso a elas são muito íngremes. Os alunos que utilizam esse transporte advêm de diversas localidades: Assentamento Chico Mendes, Assentamento Santa Maria, Assentamento Limão, Associação Belo Horizonte I, Associação Belo Horizonte II, Fazenda Juçara, Sítio do Meio e Vale da Pelada.

Assim como os demais núcleos mencionados, este também teve suas atividades como escola núcleo iniciadas em 2008. A escola sede desse núcleo recebeu alunos da Escola Municipal São João II e da Escola Municipal José Tenório Cavalcante, ambas fechadas depois da implantação da política de Nucleação. De acordo com a entrevista realizada durante a pesquisa de campo, há uma ratificação da informação de que a implantação dessa política aconteceu sem a prévia consulta à comunidade escolar. Além disso, ela ressalta que a referida política foi implantada em 2008 “para regularizar junto ao Ministério da Educação” (informação verbal)⁶.

As informações obtidas por meio da entrevista também corroboram as falas anteriores segundo as quais as escolas ainda não são administradas por meio de uma gestão democrática, o que nos leva a entender que essa é uma postura generalizada da SEMED, no município estudado, como também o é a ausência de PPP nas escolas localizadas no campo e a falta de oferta de formação continuada voltada para o trabalho desenvolvido com os alunos do campo.

Discutida a realidade da escola sede, importa trazer as informações das escolas anexo que compõem o núcleo 4 (Quadro 5).

⁶ Entrevista concedida por **Entrevistado B**. [nov. 2015]. Entrevistador: Edilma José da Silva. União dos Palmares, 2015.

Quadro 5 – Escolas Anexos Pertencentes ao Núcleo 4, União dos Palmares/AL

Anexos	Escolas anexos	Localidade	Situação de funcionamento
Anexo I	Escola Municipal Santo Antônio	Fazenda Santo Antônio	Multisseriada
Anexo III	Escola Municipal Carlos Plech	Sítio Tatu de Cima	Multisseriada
Anexo IV	Escola Municipal José Presciliano Gomes	Sítio Barro Vermelho	Multisseriada
Anexo V	Escola Municipal Pe. Roberto Ogle	Fazenda Vida Mansa	Multisseriada
Anexo VI	Escola Municipal Adelina Pereira	Sítio do Meio	Multisseriada
Anexo VII	Escola Municipal Padre Cícero	Sítio Duas Barras	Multisseriada
Anexo VIII	Escola Municipal João Pereira de Lima	Sítio Pelada	Multisseriada
Anexo X	Escola Municipal Correia de Oliveira	Sítio Paus Brancos	Multisseriada
Anexo XI	Escola Municipal Saturnino de Barros	Sítio Ximenes	Multisseriada
Anexo XII	Escola Municipal Maria Cícera Moura	Assentamento Bebidas	Multisseriada

Fonte: Documentos SEMED - Trabalho de Campo, 2015.
Organização: Edilma José da Silva (2016).

As escolas acima apresentadas são todas multisseriadas, como é característico das escolas anexo localizadas no campo no município estudado. Na condição de escola anexo, a gestão da escola é feita na escola sede; no entanto, as dificuldades de acesso, conforme apresentadas anteriormente, impedem que o acompanhamento pedagógico aconteça regularmente. Essa situação é um dos fatores que intensificam a precarização das escolas anexo. Além disso, para acentuar esse quadro, todos os professores e funcionários desse núcleo (sede e anexos) são contratados, sem que haja nenhum tipo de seleção para a ocupação desses cargos. No caso dos docentes, as vagas são preenchidas por professores que não têm formação na área de atuação. Tanto no que diz respeito ao provimento de vagas de funcionários quanto de docentes, a contratação de pessoal é utilizada como um mecanismo de barganha política.

3.1.4 Núcleo 5: Escola Municipal Herculano Albuquerque (escola sede)

A Escola Municipal Herculano Albuquerque foi fundada em 1953, e está localizada no distrito do Timbó, a aproximadamente 15 km da área urbana do município de União dos Palmares. Embora essa distância não seja tão grande o acesso ao distrito acontece por meio de estrada de barro, a qual fica inacessível nos períodos chuvosos. No que tange à sua estrutura física, a escola funciona em um prédio antigo (figura 6, 7 e 8) usufruindo unicamente de 4

(quatro) salas de aula, 4 (quatro) banheiros (2 para alunos e 2 para funcionários), 1 (uma) secretaria, 1 (um) laboratório de informática com 5 (cinco) computadores, mas que não está em funcionamento, 1 (uma) cantina e 1 (um) pátio, a mesma não dispõe de uma sala de professores. A escola requer uma reforma, uma vez que o prédio é bastante antigo e apresenta problemas de infraestrutura, o que dificulta o trabalho realizado pelos professores.

As figuras apresentadas abaixo demonstram alguns dos itens supracitados. A figura 6 mostra a fachada da casa antiga onde ela funciona. A figura 7 exhibe as condições precárias de funcionamento da escola, que por falta de salas disponíveis, abriga a biblioteca (uma estante com livros didáticos) e o refeitório onde deveria ser somente o pátio, lugar de recreação para os alunos.

Figura 6 – Fachada da E. M. Herculano Albuquerque, União dos Palmares/AL



Figura 7 – Pátio, Refeitório e Cantina da E. M. Herculano Albuquerque



Fonte: Trabalho de Campo, 2015.
Organização: Edilma José da Silva (2016).

A figura 8, por sua vez, revela a parte exterior das dependências dos banheiros utilizados pelos alunos. Por meio dela, podemos perceber mais alguns elementos que apontam a precariedade da referida escola. Convém ressaltar que tanto as dependências do banheiro quanto as outras partes mencionadas possuem goteiras e necessitam de uma reforma no teto.

Figura 8 – Banheiros de uso dos alunos da E. M. Herculano Albuquerque



Fonte: Trabalho de Campo, 2015.
Organização: Edilma José da Silva (2016).

No que se relaciona ao seu quadro docente, a escola dispunha no ano de 2015, de um total de 12 (doze) professores, dos quais 7 (sete) deles, a maioria, não é efetiva e está na escola há cerca de 4 (quatro) anos, tendo seus contratos renovados a cada 6 meses. Já em relação ao quadro discente, o núcleo obteve em 2015 um quantitativo de 202 (duzentas e duas) matrículas, dentre as quais 193 (cento e noventa e três) estão registradas na escola sede.

A escola funciona nos três turnos e oferta turmas de educação Infantil, Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano, bem como turmas de EJA, no turno noturno. Esses alunos são provenientes do assentamento Amolar, sítio Gitirana, sítio Cafuxí, sítio Baixa seca e sítio morro das graças. De acordo com a entrevista realizada junto à direção e coordenação da referida escola, uma particularidade que compõe o seu público é o fato de que o número de matrículas sofreu uma diminuição, provocada, primeiro, pelo fechamento da usina Laginha e, depois, por um aumento dessa matrícula provocado pela ocupação das terras da mesma, visto que as famílias acampadas matricularam suas crianças na escola.

Para o atendimento dos alunos matriculados que necessitam de transporte, a escola dispõe de 1 (um) ônibus contratado pela prefeitura. Já para o transporte dos professores, visto que a maior parte destes residem em União dos Palmares, faz-se o uso de uma Topic, também

contratada pela prefeitura do município, porém, seu funcionamento é administrado pela escola. Ambos os transportes funcionam nos dois turnos, matutino e vespertino.

Em 2008, por meio da Lei 1114/2008, a escola iniciou suas atividades como escola núcleo, possuindo apenas uma escola anexo. Nesse núcleo repetiu-se o padrão de que a implantação da política de Nucleação, no município estudado, aconteceu sem nenhuma consulta prévia à comunidade escolar. Segundo informações obtidas na entrevista “houve resistência por parte da direção, visto que eles passaram a gestar todas as escolas anexo, [para consolidar essa implantação e garantir seu funcionamento] a secretaria ofereceu toda a assistência e nunca deu [o que foi prometido]” (informação verbal)⁷.

Assim como as escolas até aqui analisadas, essa também não dispõe de um PPP e de formação continuada que direcione a construção de uma proposta pedagógica voltada para o trabalho com os alunos do campo, bem como não é administrada por profissionais que tenham sido eleitos a partir do processo que caracteriza uma gestão democrática.

Exposta a situação da escola sede, é importante apresentar as informações da escola anexo que compõem o núcleo 5 (Quadro 6).

Quadro 6 – Escola Anexos Pertencente ao Núcleo 5, União dos Palmares/AL

Anexos	Escolas anexos	Localidade	Situação de funcionamento
Anexo I	Escola Municipal Manoel Bernardino de Oliveira	Fazenda Caborge	Multisseriada

Fonte: Documentos SEMED - Trabalho de Campo, 2015.

Organização: Edilma José da Silva (2016).

A escola apresentada acima é multisseriada, como ocorre com todas as escolas anexo apresentadas até aqui. Sua gestão é feita pela escola sede e conforme a informações concedidas na entrevista, “as matrículas são realizadas na escola sede e os pais precisam se deslocar até ela” (informação verbal)⁸. Nesse sentido, Isso dificulta a realização das matrículas bem como a possibilidade de os pais acompanharem os seus filhos, pedagogicamente. Visto que há dificuldade de acesso da escola anexo para a escola sede, uma vez que as duas encontram-se em áreas isoladas do município e a SEMED não disponibiliza transporte para dar condições aos pais de resolverem problemas burocráticos e/ ou pedagógicos. Essa problemática se repete no que diz respeito ao acompanhamento pedagógico que a escola sede deveria realizar na

⁷ Entrevista concedida por **Entrevistado C.** [nov. 2015]. Entrevistador: Edilma José da Silva. União dos Palmares, 2015.

⁸ id., 2015.

escola anexo, o que intensifica a precarização desta, e não sua melhoria, como propõe a política de Nucleação.

3.1.5 Núcleo 6: Escola Municipal Pedro Pereira da Silva (escola sede)

A Escola Municipal Pedro Pereira da Silva foi fundada em 1993, e se localiza no Povoado Quilombola Muquém, a aproximadamente 5 km da área urbana do município de União dos Palmares/AL. No que diz respeito à sua estrutura física, ela apresenta características diferentes da maioria das escolas localizadas no campo, no município estudado. A principal diferença reside no fato de que algumas das escolas sede pesquisadas no desenvolvimento deste trabalho funcionam em prédios com infraestrutura precária, o que não acontece hoje com a escola em análise.

A princípio ela funcionava no espaço precário de um prédio antigo, como é comum nessas escolas situadas no campo. No entanto, a enchente provocada pelo rio Mundaú, em 2010, atingiu a região da mata alagoana e causou transtornos para a população, com a destruição e alagamento de casas e prédios públicos. Nessa cheia, a comunidade quilombola Muquém foi praticamente devastada pelas águas e a escola foi alagada, assim como ocorreu com a Escola Municipal Antônio Gomes de Barros, sede do Núcleo 1, já apresentada nesta análise. Em 2014 foi transferida para uma nova sede, ainda dentro da comunidade quilombola Muquém, construída para evitar que outras enchentes atingissem a escola.

Essa construção deu à escola uma estrutura física notadamente diferente da anterior. A nova sede (Figuras 9 e 10), por sua vez, possui 7 (sete) salas de aula amplas, 1 (uma) biblioteca, 1 (um) laboratório de informática, que não está funcionando, 1 (um) espaço recreativo, uma sala de professores, uma sala da direção, 2 (dois) almoxarifados, 1 (um) refeitório, e 1 (uma) lavanderia, tendo assim as devidas condições físicas para que os professores possam realizar seu trabalho.

Figura 9 – E. M. Pedro Pereira da Silva, União dos Palmares/AL



Fonte: Trabalho de Campo, 2015.
Organização: Edilma José da Silva (2016).

Figura 10 – Sala de aula da E. M. Pedro Pereira da Silva



Fonte: Trabalho de Campo, 2015.
Organização: Edilma José da Silva (2016).

No que diz respeito ao seu quadro docente, no ano de 2015, a escola possuía 29 professores, dos quais apenas 6 (seis) são efetivos. De acordo com as entrevistas realizadas na pesquisa de campo, todos os outros fazem parte do quadro de professores contratados pela rede municipal. Dentre esses contratados, 5 (cinco) concluíram a graduação, mas apenas 1 (um) atua na área da sua formação, 2 (dois) têm apenas o Magistério e os demais fazem graduação em Pedagogia. O contrato desses docentes é renovado a cada 4 (quatro) meses e eles estão na escola há três anos.

Já em relação ao quadro discente, a escola obteve, em 2015, um total de 391 (trezentas e noventa e uma) matrículas, das quais 334 (trezentos e trinta e quatro) concentram-se na escola sede do núcleo e as demais estão distribuídas em suas escolas anexo. A escola oferta turmas de Creche e Educação Infantil, no turno matutino; turmas de Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano, nos turnos matutino e vespertino; e turmas de EJA, no turno noturno.

Os alunos matriculados para estudar na sede são moradores de localidades do seu entorno: Serra da Barriga, Sítio Riacho do Curtume, Sítio Recanto, Assentamento Santo Antônio da Lavagem, Sítio Brejo dos Vieiras, Fazenda Anhumas, Povoado Taquari e Sítio Muquém. Para atender às necessidades de 96 (noventa e seis) desses alunos, o núcleo dispõe de 5 (cinco) transportes escolares administrados pela SEMED: 3 (três) micro-ônibus que fazem parte do PNTE, “caminho da escola”, 2 (dois) caminhões pau-de-arara, contratados na Serra da Barriga, devido à dificuldade de acesso de transporte provenientes de outras localidades, segundo informações concedidas durante a realização das entrevistas.

Assim como se verificou em todos os casos anteriormente apresentados, a escola iniciou suas atividades como escola núcleo, em 2008, por meio da promulgação da Lei 1114/2008. Semelhante ao que se averiguou nas outras escolas, nessa também não houve discussão ou consulta prévia para a implantação dessa política de Nucleação.

As entrevistas revelaram ainda que a escola em questão não possui um PPP, não tem regimento interno e o conselho escolar não funciona. Além disso ela não dispõe de gestão democrática, embora isso seja uma obrigatoriedade legal, prevista na LDB 9394/ 96. No que diz respeito às reuniões pedagógicas e à formação continuada dos professores que compõem este núcleo, as entrevistas realizadas demonstraram que “as formações são todas feitas na escola sede e os professores das escolas anexo vêm por conta própria fazer as formações” (informação verbal)⁹. No caso desse e da maioria dos núcleos, o transporte escolar é ofertado apenas para atender às necessidades de locomoção dos alunos. Assim, os professores das escolas anexo enfrentam dificuldades para ir à sede, bem como a direção e a coordenação, que trabalham na sede, ficam impossibilitadas de ir aos anexos para realizar o acompanhamento pedagógico e administrativo das atividades desenvolvidas lá.

Apresentada a situação da escola sede, faz-se necessário trazer as informações das escolas anexo que compõem o núcleo 6 (Quadro 7).

⁹ Entrevista concedida por **Entrevistado D.** [nov. 2015]. Entrevistador: Edilma José da Silva. União dos Palmares, 2015.

Quadro 7 – Escolas Anexos Pertencentes ao Núcleo 6, União dos Palmares/AL

Anexos	Escolas anexos	Localidade	Situação de funcionamento
Anexo I	Escola Municipal Manoel Feitosa de Souza	Sítio Riacho	Multisseriada
Anexo II	Escola Municipal Santa Quitéria	Serra da Barriga	Multisseriada
Anexo III	Escola Municipal Manoel Bernardo de Mendonça	Sítio Riacho do Curtume	Multisseriada

Fonte: Documentos SEMED - Trabalho de Campo, 2015.
Organização: Edilma José da Silva (2016).

Conforme demonstra o quadro acima, todas essas escolas anexo pertencentes ao núcleo 6 são multisseriadas. De acordo com os dados obtidos durante a pesquisa de campo, todas elas funcionam em um espaço cuja estrutura física é composta por apenas uma sala de aula. No caso dos anexos I e II, o funcionamento acontece nos turnos matutino e vespertino, com a presença de 1 (um) professor por turno. Ainda levando em consideração a estrutura física, a escola que funciona como anexo I possui, além da já mencionada sala de aula, 2 (dois) banheiros, 1 (um) pátio e 1 (uma) cozinha. Nessa escola trabalham 4 (quatro) funcionários, dos quais 2 (dois) são professores. O anexo II, por sua vez, apresenta as mesmas características do ponto de vista da estrutura física descritas no anexo I, mas possui um quadro de 7 (sete) funcionários, dos quais apenas 2 (dois) são professores. A mesma estrutura física foi observada no anexo III, mas ele funciona apenas no turno vespertino, com a presença de 1 (um) professor e 1 (um) funcionário responsável pelos serviços gerais.

Como se trata de escolas desestruturadas e com número limitado de funcionários para atender administrativa e pedagogicamente ao seu público, bem como por possuir um número reduzido de alunos, elas se encontram em atividade na condição de anexo, mantendo-se dependentes da escola sede. Essa dependência, no entanto, intensifica a precarização das condições de trabalho nas escolas anexo, visto que o acompanhamento pedagógico não é efetivamente cumprido, conforme mencionado anteriormente, quando se falou a respeito das dificuldades de acesso a essas escolas, bem como à dificuldade de transporte dos seus professores para a sede.

Além das dificuldades provocadas pela localização isolada das escolas, bem como da falta de infraestrutura das estradas de barro que dão acesso às escolas, o acompanhamento pedagógico das atividades desenvolvidas nas escolas anexo deste núcleo é prejudicado pela falta de segurança nas estradas que dão acesso a elas, bem como nas comunidades onde elas se localizam.

A ida a essa escola demonstrou que o fato de ela estar inserida em uma comunidade quilombola, não foi considerado como um fator determinante para o direcionamento pedagógico das atividades desenvolvidas, no sentido de considerar as especificidades do lugar onde está inserida e do público ao qual atende. Na verdade, esse é um contexto que se repete em todas as escolas visitadas. Sejam elas quilombolas ou não, o trabalho desenvolvido por seu corpo docente é uma reprodução da proposta pedagógica aplicada nas escolas da cidade. Essa atitude desenvolve-se na contramão de todas as lutas construídas pelos movimentos socioterritoriais, as quais se alicerçam numa proposta de educação do campo.

3.1.6 Núcleo 8: Escola Municipal Maria Mariá de Castro Sarmiento (escola sede)

A Escola Municipal Maria Mariá de Castro Sarmiento foi fundada em 06 de março de 1999, e está localizada no povoado Santa Fé, a cerca 8 km do centro do município de União dos Palmares. No que se relaciona a sua estrutura física (Figuras 11, 12 e 13) ela destoa do contexto de todo e qualquer estabelecimento de ensino, seja no campo ou na cidade, no município estudado, pois está estruturada dentro de alguns pavilhões do antigo presídio de Santa Fé, desativado no começo da década de 1980. Como resquício do período em que funcionou como prisão, a atual escola guarda os elementos em sua estrutura física, como é o caso dos bancos de cimento encontrados dentro e fora da escola, a exemplo da sala dos professores, conforme figura 11:

Figura 11 – Sala dos Professores da E. M. M. Mariá de Castro Sarmiento



Fonte: Trabalho de Campo, 2015.
Organização: Edilma José da Silva (2016).

Figura 12 – Fachada da E. M. M. Mariá de Castro Sarmiento, União dos Palmares/AL



Fonte: Trabalho de Campo, 2015.
Organização: Edilma José da Silva (2016).

Figura 13 – Corredor de acesso às salas de aula da E. M. M. M. de Castro Sarmiento



Fonte: Trabalho de Campo, 2015.
Organização: Edilma José da Silva (2016).

Ao lado da escola, os demais pavilhões servem de moradia para famílias desabrigadas das enchentes que assolaram União dos Palmares em 1989 e em 2010, bem como de esconderijo para detentos que fugiram do sistema prisional e se abrigaram no lugar, segundo informações concedidas pelos gestores da escola, durante entrevista.

Em situação precária, a escola dispõe de 10 (dez) salas de aula (o que no passado foram celas prisionais), 4 (quatro) banheiros, 1 (uma) secretaria, 1 (uma) sala de informática (que não funciona), 1 (uma) sala de professores, 1 (sala) da direção (que também funciona como dispensa para a merenda escolar e como cantina), 1 (uma) cozinha, 1 (um) almoxarifado, 1 (uma) biblioteca e 1 (uma) sala de vídeo. A parte interna do prédio é significativamente escura, tendo que manter a energia elétrica em funcionamento durante todo o dia, uma vez que a estrutura do antigo presídio não dispõe de janelas ou qualquer tipo de espaço adequado para a entrada de luz ou de ventilação. No entanto, importa destacar que a energia elétrica é fornecida de forma irregular e precária: “a energia é gambiarra do pavilhão do antigo presídio [...] e os equipamentos que tem acabam queimando por conta da energia” (informação verbal)¹⁰ Além do problema com a eletricidade, a falta de água é constante na escola e na região onde ela está localizada.

¹⁰ Entrevista concedida por **Entrevistado E.** [nov. 2015]. Entrevistador: Edilma José da Silva. União dos Palmares, 2015.

No que se relaciona ao seu quadro docente, a escola dispunha de 29 (vinte e nove) professores, no ano de 2015, dos quais, parte significativa é somente contratados pela rede municipal. No que tange ao quadro discente, o núcleo obteve em 2015 um quantitativo de 544 (quinhentos e quarenta e quatro) alunos matriculados, dos quais 493 (quatrocentos e noventa e três) são alunos da sede e os demais fazem parte das escolas anexo.

A escola oferta turmas de Creche, Educação Infantil, Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano, nos turnos matutino e vespertino, bem como turmas de Educação de Jovens e Adultos – EJA, no turno noturno. Para atender aos alunos matriculados que precisam de transporte, a escola dispõe de 1 (um) micro-ônibus do PNTE, “caminho da escola”, que transporta um total de 120 (cento e vinte) alunos nos três turnos em que funciona. Além desse, outro transporte, locado pela SEMED, é utilizado para a condução dos professores. Os estudantes que utilizam esse transporte se deslocam do assentamento Stª Maria, bem como de diversos sítios e bairros circunvizinhos, que se situam no perímetro rural de União dos Palmares/AL.

Em 2008, assim como as outras já mencionadas, a escola iniciou suas atividades como escola núcleo, com 4 (quatro) anexos. De acordo com as entrevistas realizadas durante a pesquisa de campo, também nesse núcleo a implantação da política de Nucleação foi uma proposta imposta pela gestão pública municipal.

No que se refere às questões pedagógicas e administrativas, as entrevistas mostraram que a escola em questão não dispõe de um Projeto Político Pedagógico – PPP, não oferece formação continuada direcionada a uma proposta pedagógica voltada para os alunos do campo, nem possui gestão democrática, quadro que se repete em todos os núcleos estudados.

Além de todos esses fatores que contribuem para a precarização das condições de trabalho encontradas na escola em questão, a violência é um fato que precisa ser considerado, visto que, segundo a fala de um dos gestores da escola, “[...] a violência intensa na comunidade ameaça a escola [...] faz com que as famílias procurem outros locais para morar” (informação verbal)¹¹. Segundo relatos dos entrevistados, casos de estupro acontecem nas imediações da escola, e já chegou a envolver inclusive os seus alunos, deixando pais e outros alunos ainda mais amedrontados. Por esse motivo, não somente as famílias deixam seu lugar de moradia em função da violência, como também, funcionários da escola, sentindo-se igualmente ameaçados, quando efetivos, buscam sua transferência para outra instituição de ensino do município; quando contratados, desistem de continuar realizando seu trabalho.

¹¹ Id., 2015.

Apresentada a realidade da escola sede, faz-se necessário trazer as informações das escolas anexo que compõem o núcleo 8 (Quadro 8).

Quadro 8 – Escolas Anexos Pertencentes ao Núcleo 8, União dos Palmares/AL

Anexos	Escolas anexos	Localidade	Situação de funcionamento
Anexo I	Escola Municipal Professora Helena Soares	Fazenda Frios	Multisseriada
Anexo II	Escola Municipal Joaquim Novaes	Fazenda Taquarana	Multisseriada
Anexo III	Escola Municipal Cecília Milones	Fazenda Amaragy	Multisseriada
Anexo IV	Escola Municipal Antônio Fernandes Lins	Sítio Serra do Dario	Multisseriada

Fonte: Documentos SEMED - Trabalho de Campo, 2015.

Organização: Edilma José da Silva (2016).

As escolas apresentadas são multisseriadas, como é comum das escolas anexo localizadas no campo em União dos Palmares, a gestão dessas é feita pela direção e coordenação da escola sede. No entanto, as dificuldades de acesso, bem como a violência encontrada na área onde está localizada a escola, impedem que o acompanhamento pedagógico aconteça regularmente.

Sobre as mudanças provocadas pela implantação da política de Nucleação e o acompanhamento pedagógico das escolas anexo, é relevante mencionar a fala de um dos gestores entrevistados: “existe uma mudança relativa ao acesso, que foi uma mudança negativa, visto que não há recursos da secretaria de educação para contribuir com o apoio às escolas anexo. [...] Ainda existe a questão da violência que impede a coordenação de ir até os anexos” (informação verbal)¹². Nesse contexto, os professores das escolas anexo, sem alternativa, acabam tendo que ir para a escola sede sempre que necessário e isso ocorre através da utilização dos seus próprios recursos, fazendo uso de moto-táxi e dos carros (pau-de-arara) que vão para a feira.

O conjunto desses fatores apresentados até aqui, durante a análise de todas as escolas, demonstram o quadro de precarização educacional que vive as escolas situadas no campo do município de União dos Palmares/AL. A implantação da política de nucleação em nada tem contribuído para a melhoria na qualidade do ensino, contrariando os discursos segundo os quais

¹² Entrevista concedida por **Entrevistado F.** [nov. 2015]. Entrevistador: Edilma José da Silva. União dos Palmares, 2015.

sua implantação traria mudanças positivas no que se refere a educação ofertada no campo, bem como no que tange aos gastos necessários para a sua administração.

3.2 A política de Nucleação como instrumento de precarização das escolas no campo

A problemática da realidade educacional, no que tange à política de Nucleação de escolas localizadas no campo, aponta a necessidade de considerar os fatores que estão por trás do modo como essa política se territorializa. Subjacente ao discurso oficial que autoriza a nucleação, por meio da legislação que a rege, deparamo-nos com a realidade da precarização do ensino e do posterior fechamento das escolas, a partir das prerrogativas de uma lógica neoliberalista que termina por direcionar o modo como as escolas se estruturam e aos interesses de quais grupos elas servem.

Nesse sentido, a implantação dessa política coloca-nos diante da inevitável questão: “um primeiro desafio é perceber qual educação está sendo oferecida no meio rural e que concepção de educação está presente nesta oferta” (FERNANDES, CERIOLI e CALDART, 2009, p. 23). A análise dos dados coletados aponta que essa educação, em União dos Palmares/AL, é norteadada por uma prática segundo a qual é necessário diminuir os gastos públicos com a manutenção de bens sociais, como escolas, por exemplo.

Tal pensamento concretiza-se por meio da instituição de núcleos escolares que concentram em sua sede o repasse dos recursos destinados à garantia do funcionamento das escolas que o compõe. A concentração dos recursos financeiros, por parte das sedes de cada núcleo, e a falta de acompanhamento pedagógico nas escolas anexo, fazem com que estas funcionem em condições que não lhes garantem a manutenção e boa prestação dos seus serviços.

Diante disso, a investigação do modo como se deu a territorialização da política de Nucleação no município estudado traz à tona alguns elementos que precisam ser discutidos, no sentido de compreender o modo como se dá o diálogo entre a gestão pública municipal e as comunidades sobre as quais recaem o peso das suas ações. A implementação dessa política, no caso específico do município estudado, deu-se por meio de uma ação autoritária do poder público municipal, uma vez que não levou em consideração a voz das comunidades afetadas por sua ação. Essa política aparece como uma proposta por meio da qual se normatiza e efetiva a reestruturação das escolas localizadas no campo, sob a prerrogativa de oferecer aos alunos,

sobretudo aos que estudam em localidades mais isoladas, melhores condições de acesso e permanência na escola. Na prática, ela não se configura dessa forma, como se pode depreender a partir da leitura de Jesus (2015, p. 178):

[...] no âmbito da educação, cresce o número das escolas fechadas, criação de escolas nucleadas e deslocamento de crianças e jovens para a sede dos municípios para realizar sua escolarização. O descaso com a educação do campo é o reflexo da relação de expropriação das nossas riquezas e dos agricultores. [...] Portanto, nesta lógica, a educação vai continuar sendo marginalizada e, se depender do Governo, somente se materializa para acomodar as demandas e os povos que seguem em luta”.

No caso dos núcleos pesquisados, o poder público local adotou a segunda forma de Nucleação. Assim, em todos os casos, nos deparamos com uma estrutura composta por uma escola sede e suas escolas anexo. No geral, observou-se que permaneceram estudando na escola anexo as crianças moradoras das comunidades isoladas onde a escola que se tornou anexo já estava localizada. Tal medida garantiu que alunos matriculados na creche, Educação Infantil ou no Ensino Fundamental I permanecessem estudando em escolas mais próximas das suas residências. Já os alunos maiores, matriculados no Ensino Fundamental II, foram transferidos para a escola sede, para onde se deslocam fazendo uso dos micro-ônibus do PNTE ou de caminhões pau-de-arara, que foram apresentados pelos gestores das escolas sede de alguns núcleos como a única forma de garantir o acesso dos seus alunos aos estabelecimentos de ensino onde estão matriculados.

Oficialmente, as escolas anexo deixam de existir para fins de registro e repasse de verbas por parte do Ministério da Educação, conforme se pode confirmar ao pesquisar os dados do Censo Escolar 2015 (INEP/MEC), onde não figuram os nomes/ dados dessas escolas. Para compreender essa ausência é importante destacar que a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 (CNE/MEC), que Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, bem como normatiza nacionalmente a política de Nucleação não prevê a instituição de escolas anexo. Para ela, a Nucleação consolida-se por meio da desativação das escolas multisseriadas e unidocentes e da consequente transferência de seus alunos para as escolas que passaram a funcionar como núcleos. Na prática, no entanto, as escolas multisseriadas continuam a funcionar na condição de escola anexo, mas a matrícula dos seus alunos é contabilizada nos dados da escola sede e não da escola anexo. Por isso, os dados desta não aparecem nos registros do MEC.

Ainda de acordo com o disposto na mencionada Resolução, em seu “Art. 3º A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças” (BRASIL, 2008). No caso dos núcleos estudados, as escolas anexo apresentam-se como uma forma de burlar a lei para que a implantação da política de Nucleação se efetive de modo que as crianças matriculadas nas etapas mencionadas no artigo citado continuem estudando em suas comunidades de origem. Nesse sentido, afirma-se aqui que a lei é burlada, porque para a Resolução, nucleação corresponde unicamente à desativação da escola isolada e ao deslocamento de seus alunos para uma escola núcleo.

O estabelecimento desse processo, conforme o modo que ele se territorializou no campo, em União dos Palmares/ AL, contribui para a precarização da educação nesse município. Essa precarização evidenciou-se a partir de vários elementos encontrados no decorrer da pesquisa que deu origem a este trabalho. Tais indícios acentuam-se nas escolas anexo, mas também estão presentes nas escolas sede. Inicialmente, pode-se destacar, em relação à grande parte das escolas anexo, o fato de que, na organização das turmas multisseriadas e unidocentes, estão presentes alunos matriculados tanto na Educação Infantil, quanto no Ensino Fundamental I. Em alguns casos, estudam na mesma sala alunos matriculados desde à Creche até o 5º ano do Ensino Fundamental, descumprindo assim o disposto na Resolução nº 2/ 2008, no parágrafo 2º do Art. 3º: “Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2008).

Além disso, tanto nas escolas sede quanto nas anexos, as entrevistas realizadas com os professores e coordenadores na sede de cada núcleo, demonstraram, que a maioria dos profissionais das escolas estudadas, que fazem parte do seu corpo docente não têm formação para trabalhar na área onde atuam, como é o caso da maioria dos professores de Geografia. Estes deveriam ser os principais agentes formadores de uma consciência política, uma vez que sua atuação se desenvolve nas escolas localizadas em territórios camponeses:

[...] *o espaço de vida do camponês* [...] *o lugar* ou os lugares onde uma enorme diversidade de culturas camponesas constrói sua *existência*. [...] é o sítio, o lote, a propriedade familiar ou comunitária, assim como também é a comunidade, o assentamento, o município onde predominam as comunidades camponesas (FERNANDES, 2012, p. 744, grifos do autor).

Majoritariamente, os docentes não possuem estabilidade nos seus cargos, porque são contratados pela rede pública municipal de ensino, uma vez que são poucos os professores

efetivos que atuam nas escolas localizadas no campo, nesse município. As principais implicações desse quadro de instabilidade podem ser percebidos a partir da manutenção de um vínculo de trabalho que não oferece segurança ao profissional, que fica sujeito a uma renovação semestral de seu contrato de trabalho, que depende unicamente da vontade política dos gestores.

Não é só no que concerne ao estabelecimento do quadro docente que se verificaram condições precárias para o desenvolvimento do ensino. A ausência de infraestrutura adequada das estradas que ligam as escolas anexo à sua sede, bem como a falta de disponibilidade de transporte para atender à demanda pedagógica e administrativa dessas escolas, também são fatores que contribuem significativamente para que a concretização da política de nucleação funcione à margem do que está disposto na Resolução nº 2/ 2008, que normatiza o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

Essa ausência de infraestrutura das estradas, aliada à mencionada falta de transporte impossibilita o contato dos docentes com a direção e coordenação, o que inviabiliza a regularidade do acompanhamento pedagógico das atividades desenvolvidas na escola anexo, assim como não cria condições para que os pais dos alunos compareçam à escola sede.

A análise dos dados apresentados nesta pesquisa aponta para diversos problemas além dos já discutidos. Do ponto de vista da organização pedagógica, são várias as fragilidades que foram observadas nas escolas estudadas. A principal delas reside no fato de que em todos os núcleos estudados não há um Projeto Político Pedagógico para nortear as ações desenvolvidas pela escola sede.

Dentre outros apontamentos, esse documento deveria existir e apresentar propostas sólidas no sentido de criar parâmetros para que a atuação pedagógica das escolas atendesse às especificidades do público ao qual se destina. O que se verificou, no entanto, é que as escolas visitadas não possuem propostas de ensino que levem em consideração o fato de que elas estão localizadas no campo e atendem a alunos residentes nos mais diversos contextos existentes, perpassando por sítios, fazendas, povoados, assentamentos e comunidades quilombolas.

Do ponto de vista administrativo, a gestão escolar em todos os núcleos é feita por meio de indicação política de pessoas para ocupar os cargos de direção. Como não se configurou, nessas instituições, o processo de gestão democrática, a implantação da política de Nucleação, em todos os casos onde ela se aplicou, aconteceu de forma impositiva, posto que sem gestão democrática, não há conselho escolar nem a possibilidade de atuação da comunidade junto às decisões do poder público municipal: “São muitas as formas de organização e as funções

atribuídas a esses conselhos, mas sua origem radica sempre no desejo de participação na formulação e na gestão das políticas públicas” (BRASIL, 2004, p. 18).

Diante do exposto, é possível enfatizar que, a partir de todos os dados analisados, a política de Nucleação, no que diz respeito à sua territorialização no município de União dos Palmares/ AL, atua de diversas formas no sentido de precarizar a educação que se volta para o atendimento das comunidades localizadas no campo. Na contramão do que afirmam as propostas políticas de educação do campo, conforme já discutido no corpo deste trabalho, tal política também instaura um quadro no qual se pode perceber o esvaziamento político dessa educação que não se desenvolve para se tornar uma ação afirmativa dos sujeitos que vivem no campo.

3.3 Os impactos socioterritoriais da política de Nucleação

A Nucleação de escolas no campo acarreta impactos socioterritoriais que comprometem diretamente as condições de funcionamento e acompanhamento pedagógico do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a política de Nucleação não garante as condições necessárias para que as escolas continuem funcionando satisfatoriamente. Além disso, as famílias, impossibilitadas de ter acesso à escola, no caso de transferência de alunos para a escola sede, não encontram condição de acompanhar a vida escolar de seus filhos, conforme determinam as legislações que se voltam para a consideração da criança e do adolescente. Como pano de fundo desse processo, é possível perceber o modo como a política de nucleação, na prática, dentro de um contexto neoliberal, tem conseguido desarticular e até mesmo impossibilitar o avanço das conquistas emanadas nas lutas por educação, travadas pelos movimentos socioterritoriais no Brasil.

A compreensão de como se desenvolve a política de Nucleação e as ações que se voltam para a educação ofertada para as pessoas que vivem no campo precisam ser inseridas no contexto de como a educação formal é pensada dentro da lógica capitalista:

Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de *romper com a lógica do*

capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental (MÉSZAROS, 2008, p. 45, grifos do autor).

A partir da fala de Mészáros (2008), é possível perceber que a implantação de políticas como a de Nucleação, objeto de estudo deste trabalho, consolidam-se como mecanismos institucionalizados e “legalmente sancionados” por meio dos quais a educação formal cumpre a sua principal função. Esta, no âmbito de uma sociedade capitalista e pautada por princípios neoliberais, objetiva produzir sujeitos conformados à realidade na qual estão inseridos. Diante disso, seria ingenuidade esperar que tal política se desenvolvesse no sentido de promover a criticidade do homem do campo, frente à sua própria condição de sujeito oprimido pela lógica capitalista, uma vez que, conforme destaca o autor, não há o interesse, no contexto da oferta de educação formal, de “romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana”.

Nesse contexto, por diversas vias, foi possível perceber de que modo a territorialização se fez no município estudado, gerando impactos socioterritoriais. O primeiro deles pode ser percebido quando se considera o modo como as condições de funcionamento das escolas estudadas atingiram negativamente as comunidades localizadas no campo. Essas condições de funcionamento criadas pela implantação da política de Nucleação afetam tanto a relação que se estabelece entre as escolas sede e seus anexos, quanto a relação estabelecida entre família e escola.

No primeiro caso, as dificuldades de acesso e a falta de transporte para o acompanhamento pedagógico das escolas anexo, realizado pelos gestores, fazem com que as escolas anexo funcionem na condição de ilhas com as quais a gestão não pode realizar efetivamente o seu trabalho pedagógico e administrativo.

Já no segundo caso, a mesma condição de isolamento impede que os pais dos alunos exerçam seu direito de participar empenhadamente de reuniões e demais atividades de cunho pedagógico que são desenvolvidas apenas na escola sede. Além disso, também lhes é dificultado o acesso a quaisquer documentos que digam respeito à vida escolar dos seus filhos, já que toda a administração burocrática, assim como as próprias matrículas, é realizada apenas na escola sede. Esse quadro se agrava quando os alunos das escolas anexo chegam ao Ensino Fundamental II e precisam ser transferidos para a escola sede, porque nesses casos a família perde até o contato com os professores de seus filhos, única figura da escola a qual se tinha acesso enquanto os alunos estudavam na escola anexo.

Além desse fato, há outro agravante: a necessidade de deslocamento dos alunos das suas residências para a escola sede. Um dos primeiros impactos desse deslocamento pode ser

percebido quando se leva em consideração a qualidade do transporte que é disponibilizado para conduzir esses alunos. As famílias entrevistadas demonstraram que o fechamento da E. M. José de Medeiros Sarmiento e a mudança de seus alunos para outras localidades eram um transtorno:

o transtorno do transporte está na qualidade dos veículos, assim como também na segurança. Outro detalhe é quando ocorrem as paralizações que ocorrem devido à falta de pagamento dos motoristas, que são contratados exclusivamente para esse trabalho. Quando eles não recebem, acontece de as crianças perderem aulas por não terem como ir (informação verbal)¹³.

Como essa fala demonstra, os impactos da mudança são sentidos pelas crianças e por suas famílias. Além da falta de segurança do transporte e da violência, importa destacar que as crianças são levadas para a escola sem a companhia dos seus pais ou de algum adulto responsável que possa acompanhá-las durante o trajeto casa-escola, escola-casa. Outro ponto que merece destaque é a contratação do serviço que deveria ser prestado pelos ônibus fornecidos pelo PNTE para a escola. Ao contratar motoristas com seus carros, a secretaria encontra mais uma forma de perpetuar a “política de filhotismo”, da qual falou Verçosa (1996). Essa prática, contudo, tem como sua principal consequência negativa o fato de que não há uma continuidade na presença dos alunos na aula, porque eles ficam sem transporte sempre que a prefeitura não paga os contratos.

Além desses, outros impactos foram percebidos a partir do relato de alguns pais. Alguns retratam o medo de mandar crianças de 6 (seis) anos num ônibus para o Distrito Rocha Cavalcante. Outros referem-se ao medo de deixar que adolescentes estudem lá, pois o referido distrito “[...]tem índice de violência e isso fazia os pais temerem o envolvimento dos filhos” (informação verbal¹⁴). Nesse sentido, percebe-se que é grande a insatisfação dos pais e isso os levou a protestar contra essa mudança.

Em muitos casos, conforme já foi apresentado na análise de cada núcleo, as dificuldades de realização do percurso servem como argumento para que a SEMED contrate caminhões pau-de-arara para transportar os alunos sem a mínima condição de segurança, em vez de utilizar os veículos oferecidos pelo PNTE. Estes se encontram disponíveis na garagem do município, mas muitas vezes não são utilizados para cumprir a finalidade a qual se destinam, que é garantir a locomoção, em condições seguras, dos alunos do campo.

Enquanto política que se volta para o atendimento das comunidades que vivem no campo, a Nucleação foi implantada de forma arbitrária em União dos Palmares/ AL e não

¹³ Entrevista concedida por **Entrevistado G.** [nov. 2015]. Entrevistador: Edilma José da Silva. União dos Palmares, 2015.

¹⁴ Id., 2015.

representa as lutas que, historicamente, foram travadas no Brasil a fim de consolidar as bases políticas e ideológicas da educação do campo. Na contramão da construção dessas lutas, tal política reafirma de forma velada o discurso de que, para o homem do campo, não é preciso ofertar uma educação de qualidade, já que esse ensino desenvolve-se de forma precária, tanto no que diz respeito aos seus aspectos político-ideológicos quanto pedagógicos e estruturais.

Tal política não garante e nem poderia garantir aos sujeitos do campo o desenvolvimento de suas potencialidades, dando-lhes as devidas condições de lutar por sua autonomia frente a um estado que usa, inclusive, a educação para calar as suas vozes. Desenvolver as funções cognitivas dos filhos dos trabalhadores, sobretudo os que vivem no campo, contraria os interesses neoliberais que sustentam a lógica que rege essa política.

No cerne da sua implantação, está presente um argumento neoliberal segundo o qual o Estado deve otimizar custos e racionalizar gastos, no que diz respeito ao seu investimento em educação. Na prática, otimizar custos e racionalizar gastos se traduz, conforme demonstrou a realidade encontrada em União dos Palmares/AL, em uma prática que leva à precarização do ensino. Sader, ao prefaciar *A educação para além do capital*, obra de Mészáros (2008), ajuda-nos a compreender a lógica subjacente a esse discurso, ao afirmar que

no reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos. Talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que “tudo se vende, tudo se compra”, “tudo tem preço”, do que a mercantilização da educação (MÉSZÁROS, 2008, p. 16).

Num contexto em que a educação é mercantilizada, a educação que se volta para as pessoas que vivem no campo ocupa um lugar desprivilegiado, já que ela não gera lucro. Pelo contrário, do ponto de vista da proposta lançada pela política de Nucleação, ela gera despesas, por isso os recursos destinados a ela precisam ser reestruturados por meio de cortes no orçamento público.

Como uma saída para a necessidade de respeitar a obrigatoriedade da oferta de escolas localizadas no campo com o menor dispêndio de recursos provenientes do orçamento público, a política de Nucleação, conforme sua implantação no município estudado, concentra alunos na escola sede, não respeitando o seu direito de estudar na comunidade onde moram. Além disso, as escolas anexo de cada núcleo funcionam, na maioria das vezes, em escolas com uma única sala de aula multisseriada e unidocente, com quadro de funcionários reduzido a um ou dois professores (a depender da quantidade de turnos em que ela funciona) e um funcionário dos serviços gerais.

Os impactos socioterritoriais decorrentes da precarização e fechamento das escolas localizadas no campo repercutem diretamente nas famílias atingidas por essa política. É nesse contexto de se sentir negativamente afetado pelas consequências desse processo que os pais dos alunos, em conflito com o que é imposto pelo poder público municipal, sentem a necessidade de reivindicar o direito de garantir a permanência dos seus filhos em escolas próximas às suas residências. Foi nessa perspectiva que os pais dos alunos transferidos da Escola Municipal Zumbi dos Palmares, desativada após a implantação da política de nucleação, interditaram com a queima de pneus uma via que dá acesso ao município, como forma de protesto contra o fechamento da escola supracitada.

Impor políticas e programas destinados à educação das comunidades que vivem no campo sem levar em consideração a realidade delas nem consultá-las previamente é uma postura largamente adotada pelo poder público em Alagoas. Como demonstrado no decorrer deste trabalho, as famílias dos alunos, a gestão e o corpo docente das escolas onde a política de Nucleação foi implantada não foram sequer consultadas a respeito de sua implantação. De acordo com a pesquisa realizada por Santos (2014, p. 200),

O PRONERA no contexto alagoano devia ter divergido claramente da educação desarticulada da realidade camponesa. Porém, a divergência de programas desvinculados dos objetivos da Educação do Campo reflete na continuidade de uma educação imposta, sem um diálogo, sem questionamentos, sem mudanças estruturais.

Assim como aconteceu com a implantação do PRONERA, em Alagoas, a implantação da política de Nucleação, em União dos Palmares/AL, apresentou-se como uma proposta que não se articulou com a realidade camponesa, no sentido de atender às suas necessidades e respeitar as suas singularidades. Outro ponto em comum entre a implantação desse programa e da política aqui estudada é o fato de que a implementação de ambos desenvolveu-se de forma arbitrária, uma vez que as comunidades para as quais eles se voltam não participaram da sua construção nem foram consultadas a respeito dela.

Todo esse quadro apresentado, bem como as reivindicações que surgiram em resposta à precarização e ao fechamento de escolas, dá a dimensão dos impactos socioterritoriais decorrentes da territorialização da política de Nucleação no município pesquisado. Esses fatos revelam que sua implantação não está voltada para a garantia de melhorias nas condições educacionais das escolas localizadas no campo, colocando-se a serviço dos argumentos neoliberais que se voltam contra os interesses do trabalhador, sobretudo daquele que vive no campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho debruçou-se sobre a análise do processo de territorialização da política de Nucleação e o fechamento das escolas no campo, em União dos Palmares, Alagoas, num período que compreende os anos de 2005 a 2015. Ao longo do seu desenvolvimento, foi possível percorrer um caminho que teve como ponto de início a formação territorial de Alagoas para, a partir dela, compreender as vias pelas quais o latifúndio consolidou-se no estado, num processo que territorializa as usinas ao passo em que desterritorializa os camponeses.

Conforme foi demonstrado no primeiro capítulo deste trabalho, essa formação territorial de Alagoas inicia-se com a concessão de sesmarias, como uma forma de consolidar a colonização do país. A divisão de terras promovida por meio dessa iniciativa da coroa portuguesa lançou as primeiras bases da atual estrutura fundiária do Brasil e se desdobrou, posteriormente, por meio da implantação dos banguês como mecanismo para consolidar a posse da terra. O banguê é uma presença que caracterizou a paisagem e a economia alagoana durante muitos anos até que a chegada das usinas intensificou a estrutura latifundiária no estado, o que nos permite afirmar que as sesmarias e banguê foram responsáveis pela espacialização do latifúndio em Alagoas, enquanto a chegada das usinas promoveu a sua efetiva territorialização.

Esse trajeto por meio do qual se configurou a estrutura fundiária alagoana, dos banguês às usinas, foi responsável pela territorialização do latifúndio, em Alagoas, e, conseqüentemente, acirrou a desterritorialização do camponês, uma vez que suprime suas terras para estabelecer o agronegócio. Enquanto proposta do Estado, respaldado por discursos neoliberalistas, a expansão do latifúndio possui uma relação intrínseca com o processo de industrialização do país; esta, por sua vez, no campo, concretiza-se por meio da substituição dos antigos banguês pelas usinas. É importante ressaltar que, nesse contexto, mudam os meios de produção e com isso as formas de exploração do trabalho também são modificadas: enquanto os banguês garantiam seu funcionamento por meio da utilização da mão de obra escrava, as usinas passaram a garantir seu funcionamento por meio da transformação do camponês em assalariado.

É assim que esse processo insere-se dentro de uma lógica capitalista consolidada através de vários discursos dentre os quais, para os fins deste trabalho, destaca-se uma proposta desenvolvimentista que marcou o país, desde o estabelecimento do Estado Novo. Sob a sua vigência, inicia-se, em Alagoas e em outros estados, o processo de territorialização das usinas e, como aparato que lhe dá suporte, surgem legislações que se voltam para a educação ofertada

no campo, a fim de qualificar a mão de obra camponesa para o trabalho, tendo em vista o crescente processo de industrialização do país.

Qualificar para o trabalho, nesse contexto, não significa preparar o camponês para encontrar formas mais eficazes de desenvolver seu trabalho no campo. As especificidades desse sujeito, bem como as do seu trabalho, nunca são consideradas, porque essas propostas de qualificação aparecem sempre atreladas a discursos neoliberais e capitalistas. Nessa perspectiva, foram criadas algumas propostas de ensino que se desenvolveram de forma vertical, uma vez que são sempre emanadas do Estado sem levar em consideração as singularidades que marcam a vida do camponês e a sua relação com o trabalho e a terra. Tais propostas, sempre moldadas sob a ótica da educação rural, configuram-se, invariavelmente, como formas de reproduzir a lógica capitalista, conforme se argumentou no segundo capítulo deste trabalho.

Foi nessa perspectiva que se moldaram as propostas de educação rural que nortearam a educação ofertada no campo até a promulgação da LDB 9394/96, segundo a qual os sistemas de ensino devem considerar as especificidades da vida rural e de cada região do país. A partir das exigências apontadas nessa lei, surgem diretrizes específicas que se voltam para a educação no campo, bem como legislações que tratam da política de nucleação das escolas.

Num primeiro momento, esse conjunto de diretrizes apontam avanços no que diz respeito ao modo como é tratada a educação que se volta para atender a quem vive no campo. No entanto, quando são analisadas detidamente, como se fez neste trabalho, as alterações que elas sofreram ao longo do tempo demonstram que elas se distanciaram cada vez mais do que eram os interesses expressos pelos movimentos socioterritoriais e passaram, com isso, a permitir que as escolas no campo fossem fechadas e, ainda, a anular direitos conquistados anteriormente, como o de estudar na comunidade onde o sujeito mora. As alterações sofridas na legislação que se volta para essa questão, conforme demonstrado no segundo capítulo deste trabalho, num primeiro momento expressam a obrigatoriedade de a educação ser ofertada nas comunidades rurais, mas, posteriormente, essa obrigatoriedade é substituída pela possibilidade de os alunos irem para escolas nucleadas em outras localidades no campo ou até mesmo na sede dos municípios.

O que o desenvolvimento deste trabalho mostrou é que, mesmo quando tenta incorporar os conceitos advindos da luta empreendida pelos movimentos socioterritoriais, a legislação mantém seu caráter vertical e autoritário, quando não permite que esses movimentos ajudem a construir as políticas de educação que se voltam para o atendimento das suas necessidades ou quando suprime direitos anteriormente conquistados. Nesse sentido, as construções

empreendidas por eles, como é o caso da proposta de educação do campo, são sempre marcadas por um caráter contra hegemônico, porque apresentam propostas de reação e resistência às hegemonias que os tenta oprimir, sejam elas provenientes da estrutura capitalista, ou dos aparatos legais que sempre se colocam a serviço dela.

A realidade encontrada nas escolas que compõem o *corpus* deste trabalho permitiu constatar, dentre outros fatores analisados anteriormente, que a política de Nucleação, de acordo com o que foi encontrado em União dos Palmares, Alagoas, funciona de forma velada como um discurso por meio do qual a precarização do ensino ofertado no campo e o fechamento das escolas encontra caminhos para se efetivar. O modo como essa política estabeleceu-se ali permite perceber que, historicamente, mudaram as nomenclaturas, mas a realidade da educação no campo permaneceu inalterada: a estrutura das escolas retoma o modelo de “escolas isoladas”, nos moldes do que previa a Lei nº 8529/46; professores sem a qualificação mínima exigida por lei compõem os quadros docentes dessas escolas, à semelhança do que foi estabelecido nesta mesma lei, quando se mandava profissionais mais qualificados para atuar nas salas de aula da cidade e os que possuíam menor grau de formação atuavam nas escolas do campo.

Todo o quadro de precarização e sucateamento discutido no decorrer deste trabalho tende a se acentuar no atual momento histórico do país, uma vez que em seu contexto geral a educação brasileira vive um momento de crise decorrente das ameaças de corte de investimento previstas na Proposta de Emenda Constitucional – PEC 241/2016, em tramitação no Congresso Nacional. Em resposta a ela, principalmente os estudantes secundaristas, estão protagonizando um movimento de reação que tem como ponto de partida a ocupação das escolas públicas onde estudam. No contexto alagoano, a ocupação das escolas é um movimento que reafirma a importância do debate político em sala de aula, debate este que a Lei da “Escola Livre”, instituída em Alagoas e conhecida popularmente como “lei da mordaca”, criminaliza.

No que diz respeito à educação ofertada nas escolas situadas no campo, além da previsão de cortes de investimento público na educação, a ameaça acentua-se, nesse momento, especialmente, devido a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, após o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff e a posse do atual presidente da República, Michel Temer. A SECADI, era a secretaria responsável pelas ações voltadas para a educação no campo, bem como a educação de jovens e adultos – EJA.

Diante das problemáticas encontradas, este trabalho apresenta algumas sugestões no sentido de tentar atender às necessidades da população para a qual as políticas estudadas se voltam. Alguns desses direcionamentos voltam-se para a gestão escolar e outros para a gestão

do município, a saber: nomeação de professores qualificados para lecionar as disciplinas ofertadas nas escolas situadas no campo, construção do projeto político pedagógico das escolas, implantação da gestão democrática, estudo e implantação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, pavimentação das vias que dão acesso às escolas e oferta regular de transporte escolar.

Garantir condições para que a educação seja ofertada no campo, de modo a atender às especificidades do público para o qual ela se volta, bem como permitir que a construção das políticas públicas sejam construídas numa perspectiva em que se pense a educação gestada pelo próprio sujeito que atua nos movimentos socioterritoriais são caminhos que podem ser percorridos na perspectiva de dar à educação um caráter contra-hegemônico, de modo que ela ajude a construir uma sociedade mais justa e igualitária. É em prol desses anseios que se construiu este trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Ricardo. **Paradigmas do capitalismo agrário em questão**. 2 ed. São Paulo/Campinas: Hucitec/Editora da Unicamp, 1998.

ADOUE, Silvia Beatriz. Florestan Fernandes, a Escola do MST e o jardim cercado da academia. **Revista Espaço Acadêmico**, São Paulo, n.47, abril 2005. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/047/47ms_adoue.htm>. Acesso em: 15 abr. 2015.

ALMEIDA, Rosemeire A. de. **Identidade, Distinção e Territorialização: O processo de (Re) criação camponesa no Mato Grosso do Sul**. Tese (Doutorado em Geografia), Unesp, Presidente Prudente. 2003. 391 f.

ALMEIDA, Leda Maria de. **Alagoas: gênese, identidade e ensino**. Maceió: EDUFAL, 2011.

ALBUQUERQUE, Cícero Ferreira de. **Cana, casa e poder**. Maceió: EDUFAL, 2009.

ANDRADE, Manuel Correia de. **Usinas e destilarias das Alagoas: uma contribuição ao estudo da produção do espaço**. Maceió: EDUFAL, 1997.

_____. Espaço e tempo na agroindústria canavieira de Pernambuco. **Revista Estudos Avançados**. Dez 2001, vol.15, no. 43, p. 267-280. ISSN 0103-4014.

_____. Geografia do Quilombo. In: MOURA, Clóvis (org.) **Os quilombos na dinâmica social do Brasil**. – Maceió: EDUFAL, 2001.

_____. **A terra e o homem no Nordeste: contribuição ao estudo da questão agrária no Nordeste**. – 8. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

AMADO, Jorge. **Tereza Batista cansada de guerra**. Posfácio de Lygia Fagundes Telles. — São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Emendas Constitucionais de Revisão. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao.htm>. Acesso em: 18 jan. 2015.

_____. **Decreto-lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946** - Lei Orgânica do Ensino Primário. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

_____. **Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946** – Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del8530.htm>. Acesso em: 10 fev. 2015.

_____. **Decreto-lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946** – Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del9613.htm>. Acesso em: 10 fev. 2015.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 14 fev. 2015.

_____. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/136683.pdf>>. Acesso: 15 fev. 2015.

_____. **Lei nº 7.044, de 18 de Outubro de 1982** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-norma-pl.html>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

_____. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 1996. Disponível em: <http://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9304.htm>. Acesso em: 10 fev. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer N°: 36/2001 de 04/12/2001**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Conselhos Escolares**: uma estratégia de gestão democrática da educação pública. Brasília, 2004.

_____. **Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2015.

_____. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm>. Acesso: 22 fev. 2016.

_____. **Resolução nº 1, de 27 de março de 2008**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb001_08.pdf>. Acesso: 19 maio. 2015.

_____. **Resolução nº 2, de 28 de Abril de 2008**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf> Acesso: 20 jun. 2015.

_____. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7352.htm>. Acesso em: 07 jul. 2015.

_____. **Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm>. Acesso em: 07 de jul. 2015.

CALDART, Roseli Salete. O MST e a formação dos Sem Terra: o movimento social como princípio educativo. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.15, n.43, p.207-224, set./dez. 2001.

_____. A escola do campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, pp.60-81, Jan/Jun 2003. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009->

[1/Educacao-MII/3SF/A ESCOLA DO CAMPO EM MOVIMENTO.pdf>.](#) Acesso em: 29 jun. 2015.

_____. Educação do Campo. In.: Caldart, R.S.; Pereira, I.B.; Alentejano, P.; Frigotto, G. (org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CAMACHO, Rodrigo Simão. **Paradigmas em disputa na educação do campo**. Universidade Estadual Paulista - Tese de doutorado - Presidente Prudente, 2014.

CARVALHO, Cícero Péricles de. **Análise da reestruturação produtiva da agroindústria sucroalcooleira alagoana**. 3 ed. Maceió: EDUFAL, 2009.

_____. **Formação Histórica de Alagoas**. 3. ed. – Maceió: EDUFAL, 2015.

COSTA, João Craveiro. **Instrução Pública e Instituições Culturais de Alagoas**. Monografia Escrita por Solicitação do Ministério da Educação e Saúde Pública. Imprensa Oficial – MACEIÓ, 1931.

D'AGOSTINI, Liliana Demarchi. **O processo de nucleação de escolas rurais em Santa Catarina 1997/2002**. Dissertação de Mestrado. UNICAMP, 2003.

ENCICLOPÉDIA dos municípios brasileiros. Rio de Janeiro: IBGE, 1959. v. 19 p. 190-195. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv27295_19.pdf>. Acesso em: fev. 2015.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Formação, espacialização e territorialização do MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra - Brasil**. Anais do 6º Encontro de Geógrafos de América Latina. Universidade de Buenos Aires, 1997.

_____. **Contribuição ao Estudo do Campesinato Brasileiro**: Formação e Territorialização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. (Tese de Doutorado). São Paulo: USP, 1999.

_____. Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. **Revista Nera**, Presidente Prudente, Ano 8, n. 6, p. 14 – 34, jan./jun. 2005.

_____. Educação do campo e território camponês no Brasil. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (org.). **Educação do campo: campo – políticas públicas – educação**. – Brasília: Incra, MDA, 2008.

_____; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”: Texto Preparatório. In. ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (orgs.) **Por uma Educação do Campo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. pp. 19-62.

_____. Território Camponês. In: Caldart, R.S.; Pereira, I.B.; Alentejano, P.; Frigotto, G. (org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil**. 34 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, 1998.

GOHN, Maria da Glória. **Mídia, terceiro setor e MST**: impactos sobre o futuro das cidades e do campo. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Movimentos sociais no início do século XXI**: antigos e novos atores sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

GRITTI, Silvana Maria. **Educação rural e capitalismo**. Passo Fundo: UPF, 2003.

HAESBAERT, Rogério. Da desterritorialização à multiterritorialidade. **Boletim Gaúcho de Geografia**, vol. 29, n. 1, p. 11–24, jan./jun. 2003.

IBGE – **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Censo demográfico 2010. Disponível em:

<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=270930&search=alagoas|uniao-dos-palmares>. Acesso em: 08 jun. 2015.

INEP – **Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Sinopse estatística. Disponível em: <[http:// portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse](http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse)>. Acesso em: 17 mai. 2015.

JESUS, Sonia Meire S. Azevedo de. Educação do campo nos governos FHC e Lula da Silva: potencialidades e limites de acesso à educação no contexto do projeto neoliberal. In. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 167-186, jan./mar. Editora UFPR, 2015.

JÚNIOR, Manoel Diégues. **O Bangüê nas Alagoas**: traços da influência do sistema econômico do engenho de açúcar na vida e na cultura regional. – 3. ed. – Maceió: EDUFAL, 2006.

KAUTSKY, Karl. **A questão agrária**. – 3.ed. - São Paulo: Proposta editorial, 1980.

KFOURI, Samira Faye. **Políticas educacionais**: estruturas e sistemas: história. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

KOLLING, E. J.; CERIOI, P. R.; CALDART, R.S. (org.) **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural**: Urbanização e políticas educacionais. – São Paulo: Cortez, 1999.

LESSA, Golbery. **A Estrutura Fundiária de Alagoas na segunda metade do século XX**. Maceió, 19 jan. 2012. Disponível em: <<http://pcbalagoas.blogspot.com.br/2012/01/artigoa-estrutura-fundiaria-de-alagoas.html?view=timeslide>>. Acesso em: 12 out. 2015.

LIMA, Jorge de. **Poesia Completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1997.

LINDOSO, Dirceu. **Formação de Alagoas Boreal**. Maceió: Edições Catavento, 2000.

_____. **O poder quilombola**: a comunidade de mocambeira e a organização quilombola – Maceió: EDUFAL, 2007.

_____. **A razão quilombola**: estudos em torno do conceito quilombola de nação etnográfica. Maceió: EDUFAL, 2011.

MARINHO, Gustavo. **Em Alagoas, movimentos do campo se mobilizam pelas terras do Grupo João Lyra**. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/2015/10/15/em-alagoas-movimentos-do-campo-se-mobilizam-pelas-terras-do-grupo-joao-lyra.html>>, acesso em 15/11/2015.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do Capital**. – 2.ed. – São Paulo: Boitempo, 2008.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão. Escola do Campo. In: Caldart, R.S.; Pereira, I.B.; Alentejano, P.; Frigotto, G. (org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MORIGI, Valter. **Escola do MST**: uma utopia em construção. Porto Alegre: Mediação, 2003.

NERA - Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária – FCT/ UNESP Coordenação: GIRARDI, E. P.; VINHA, J. F. S. C.; - Presidente Prudente, São Paulo. Dezembro de 2015. **DATALUTA – Banco de Dados da Luta pela Terra**: Relatório Brasil, 2014.

OLIVEIRA, Ana Maria Vergne de Moraes. **A Nucleação de Escolas Rurais**: alguns elementos para reflexão. I Encontro de Pesquisas e Práticas em Educação do Campo da Paraíba. João Pessoa – 1 a 3 de junho de 2011.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **A agricultura camponesa no Brasil**. – São Paulo: Contexto, 1991.

OLIVEIRA, Bruno Rodrigues de, ANTÔNIO, Gabriela Branquinho. **Geoprocessamento aplicado ao mapeamento cartográfico do município de União dos Palmares – AL**. Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental Santa Maria, v. 19, n. 3, set-dez. 2015, p. 136-146.

OLIVEIRA, Waldir Freitas. Economia de palmares. In: MOURA, Clóvis (org.) **Os quilombos na dinâmica social do Brasil**. – Maceió: EDUFAL, 2001.

PALADIM JUNIOR, Heitor Antônio. **Educação do campo**: a territorialização e a espacialização do MST. São Paulo: Annablume, 2010.

PASTORIO, Eduardo. **Nucleação das escolas do campo**: o caso do município de São Gabriel/RS. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Naturais e Exatas, Programa de Pós-Graduação em Geografia e Geociências: Rio Grande do Sul, 2015.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **O mandonismo local na vida política brasileira e outros ensaios**. São Paulo: Alfa-Omega, 1976.

RAFFESTIN, Claude. **Por Uma Geografia do Poder**. São Paulo: Ática, 1993.

RAMOS FILHO, Eraldo da Silva. **Questão agrária atual**: Sergipe como referência para um estudo confrontativo das políticas de reforma agrária e de reforma agrária de mercado (2003-2006) (Tese de doutorado). Presidente Prudente: UNESP, 2008.

RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas**: 70 anos. – Rio de Janeiro: Record, 2008.

_____. **S. Bernardo**. 88.ed. Editora Record: Rio de Janeiro, 2009.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação**: princípios/fins da formação humana. – 1.ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2010.

ROSSI, Rafael. **Educação do campo**: questões de luta e pesquisa. – 1 Ed. – Curitiba, PR: CRV, 2014.

SANTOS, A. L. S.; PEREIRA, E. C. G.; ANDRADE, L. H. C. A expansão da cana-de-açúcar e suas consequências sobre o meio ambiente a identidade cultural. **Campo-Território**: revista de geografia agrária, v.2, n.4, p. 19-37, ago. 2007.

SANTOS, Raqueline da Silva. **Reforma Agrária e Educação do Campo**: as contradições do PRONERA em Alagoas (1998 – 2008) (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Sergipe, Programa de Pós-Graduação em Geografia: São Cristóvão, 2014.

SILVA, Lenilda Lima da. A política de reforma agrária em Alagoas entre 2003/13. In: ALMEIDA, L.S.; LIMA, J.C.S.; OLIVEIRA, J.S. (org.). **Terra em Alagoas**: temas e problemas. – Maceió: EDUFAL, 2013.

SHANIN, Teodor. El Campesinado como factor político. In: **Campesinos y sociedades campesinas**. México: Fondo de Cultura Economica, 1979, p. 214 – 236.

STEDILE, João Pedro. Reforma Agrária. In: Caldart, R.S.; Pereira, I.B.; Alentejano, P.; Frigotto, G. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

UNIÃO DOS PALMARES. **Lei nº 1114, de 02 de setembro de 2008**. Cria as Escolas de Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino, denomina-as, organiza a nucleação das Escolas do Campo conforme estão dispostas abaixo e dá outras providências.

VERÇOSA, Elcio de Gusmão. **Cultura e Educação nas Alagoas**: História, histórias. Maceió: EDUFAL, 1996.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - ROTEIRO DE ENTREVISTA - DADOS SOBRE AS ESCOLAS NO CAMPO – DIRETOR(A)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE - UFS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – PPGeo

PESQUISA: A TERRITORIALIZAÇÃO DA POLÍTICA DE NUCLEAÇÃO E O FECHAMENTO DE ESCOLAS NO CAMPO EM UNIÃO DOS PALMARES/AL (2005-2015)

Pesquisadora: Edilma José da Silva

Data da entrevista: _____/_____/_____

ROTEIRO DE ENTREVISTA - DADOS SOBRE AS ESCOLAS NO CAMPO – DIRETOR(A)

Escola pesquisada: _____

Endereço da Escola: _____

Entrevistado(a): _____

1 - Quanto às escolas Núcleo:

1. – Localização e distância da área urbana do município de União dos Palmares?

2. – Qual a data de fundação da escola?

3. – Qual o total de alunos regularmente matriculados no ano de 2005 e qual o total de alunos existentes em 2015?

4. – De quantos professores e funcionários a escola dispõe?

5. – Como estão organizados os dias letivos da escola?

6. – Quais os horários de funcionamento da escola?

7. – Quais as turmas de ensino fundamental que são atendidas pela escola?

8. – Qual o número de transportes escolares que atendem esta escola?

9. – Quantos alunos dessa escola são atendidos por esses transportes escolares?

1.10 – Por quem são administrados os transportes escolares que atendem a essa escola?

1.11 – De quais sítios, assentamentos ou povoados vem os alunos regularmente matriculados nessa escola?

1.12 – Em que ano essa escola iniciou suas atividades como escola núcleo?

1.13 – Quantas escolas do campo estão anexadas a essa escola núcleo?

2. – Quanto às escolas anexo:

2.1.– De quantas e quais escolas multisseriadas que foram desativadas na região, nos últimos 10 anos, essa escola recebe alunos?

2.2.– Onde estão localizadas as escolas anexo a essa escola núcleo?

2.3.– Como é realizada a gestão das escolas anexo a essa escola núcleo?

2.4.– Como estão estruturadas as escolas anexo a essa escola núcleo?

Nº de alunos: _____

Nº de Funcionários: _____

Nº de salas de Aula: _____

Nº de banheiros: _____

Secretaria: _____ Biblioteca: _____

Laboratório de informática: _____

Outros: _____

2.5.– Qual a distância das escolas anexo até a escola núcleo? Existe transporte que facilite o acesso dos pais ou alunos da escola anexo até a escola núcleo?

2.6.– Como se organizam os dias letivos das escolas anexo?

2.7.– Como se organizam os horários de funcionamento das escolas anexo?

2.8.– Quais as séries do ensino fundamental que as escolas anexo atendem?

2.9.– As escolas anexo contam com o apoio de transporte escolar ou é desnecessário?

3. – Quanto à proposta da política de nucleação:

3.1.– Como foi realizada a apresentação da proposta para a escola e para as famílias sobre a implantação da política de nucleação de escolas no campo? E como essa proposta foi recebida por escola e famílias?

3.2.– Da apresentação da proposta até a implementação da política de nucleação, quanto tempo durou?

3.3.– Quais mudanças no processo de ensino-aprendizagem podem ser observadas com a implementação da política de nucleação de escolas no campo?

3.4. Qual o seu posicionamento, enquanto gestor(a) dessa instituição de ensino, sobre a política de nucleação de escolas no campo?

APÊNDICE 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA – COORDENADOR(A)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE - UFS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – PPGeo

**PESQUISA: A TERRITORIALIZAÇÃO DA POLÍTICA DE NUCLEAÇÃO E O
 FECHAMENTO DE ESCOLAS NO CAMPO EM UNIÃO DOS PALMARES/AL
 (2005-2015)**

Pesquisadora: Edilma José da Silva

Data da entrevista: ____/____/____

ROTEIRO DE ENTREVISTA – COORDENADOR(A)

Escola pesquisada: _____

Endereço da Escola: _____

Entrevistado(a): _____

4. – Quanto a organização pedagógica da escola:

4.1.- A escola tem profissionais com formação voltada para o homem camponês (meio rural)?

4.2.- A escola possui momentos de reflexão (projetos, semanas e outros) ligada ao campo (meio rural)?

4.3.- A escola enfrenta algum tipo de dificuldades ou problemas?

1.4 - O Projeto Político Pedagógico da escola possui uma proposta pedagógica para atender o alunado do campo? Em caso positivo quais? _____

5. - Existe evasão na escola de alunos que vêm do campo? Qual o número anual? Qual o motivo?

6. – Quais as mudanças que se pode observar, tanto para os alunos quanto para a escola, com a implementação da política de nucleação de escolas no campo? _____

7. – Como os pais dos alunos e os próprios alunos tem se manifestado quanto as mudanças realizadas por ocasião da política de nucleação de escolas no campo? De modo positivo ou negativamente?

1.8 – Qual o seu posicionamento, enquanto coordenador(a) dessa instituição de ensino, sobre a política de nucleação de escolas no campo?

APÊNDICE 3 – ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSOR(A)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE - UFS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – PPGeo

**PESQUISA: A ESPACIALIZAÇÃO DA POLÍTICA DE NUCLEAÇÃO DE ESCOLAS
 NO CAMPO NO MUNICÍPIO DE UNIÃO DOS PALMARES/AL (2005-2015)**

Pesquisadora: Edilma José da Silva

Data da entrevista: _____/_____/_____

ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSOR DE GEOGRAFIA

1 – Questões ligadas ao camponês:

1.1 - O que é o campo (meio rural) para você hoje?

1.2 – Quem é o camponês (meio rural) para você?

1.3 Você conhece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica para as escolas do Campo? Em caso positivo como você a define?

1.4 - Você acha que os alunos que vivem no campo são diferentes dos alunos que vivem na cidade? Em caso positivo, quais são as diferenças?

2 – Questões ligadas à Geografia:

2.1 – O que é território e o que é identidade para você.

2.2 – A Geografia é uma disciplina importante para o aluno que mora no campo?

2.3 - A Geografia ensinada em sala de aula corresponde à realidade do educando que mora no campo (meio rural)?

2.4 – Quais os recursos didáticos mais utilizados para trabalhar a Geografia na sala de aula?

2.5 – Qual o livro didático adotado nas séries que você trabalha? Ele aborda o cotidiano dos alunos que moram no campo?

2.6 – Quais são os principais problemas hoje para se trabalhar a Geografia com os alunos do campo?

2.7 – Os cursos de licenciatura em Geografia, deveriam incluir no seu Projeto Político Pedagógico – PPP, disciplinas que contribuíssem para um melhor preparo dos graduandos para atuar nas escolas do campo? Justifique.

3 – Questões ligadas à nucleação das escolas no campo:

3.1 – Quais mudanças podem ser observadas com a implementação da política de nucleação de escolas no campo, visto que essa escola passou a receber alunos de algumas escolas que precisaram ser desativadas? Houve alguma mudança no ensino-aprendizagem?

3.2 – Qual o seu posicionamento, enquanto professor de Geografia dessa instituição de ensino, sobre a política de nucleação de escolas no campo?

ANEXOS

ANEXO 1 – LEI Nº 1114 DE 02 DE SETEMBRO DE 2008



PREFEITURA MUNICIPAL DE UNIÃO DOS PALMARES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



LEI Nº 1114/2008

DE: 02 de setembro de 2008

EMENTA: Cria as Escolas de Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino, denomina-as, organiza a nucleação das Escolas do Campo conforme estão dispostas abaixo e dá outras providências.

O PREFEITO DO MUNICÍPIO DE UNIÃO DOS PALMARES, ESTADO DE ALAGOAS, no uso de suas atribuições e com fulcro na Lei Orgânica do Município, faço saber que a Câmara Municipal de Vereadores aprovou e EU sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º - Ficam criadas as Escolas Municipais de Educação Básica, localizadas na Zona Urbana e na Zona Rural, neste Município.

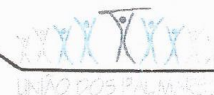
Art. 2º - As Escolas Municipais localizadas na Zona Rural ficarão organizadas em Núcleos e anexos conforme estão dispostas nos quadros abaixo:

Escolas Municipais Urbanas

Nº	Escolas	Localidades
01	Escola Municipal Domingos da Silva Pino	Bairro Stª. Maria Madalena
02	Escola Municipal Salomé da Rocha Barros	Bairro Roberto Correia de Araújo
03	Escola Municipal Mário Gomes de Barros	Jardim Brasília
04	Escola Municipal Filomena Medeiros	Rua Edgar Sarmento
05	Escola Municipal Jairo Correia Viana	Rua Sanelva Aragão Pereira
06	Escola Municipal Laura Pereira da Silva	Bairro Cohab
07	Escola Municipal João Costa de Oliveira	Rua Francisco Correia Viana
08	Escola Municipal Fernando Juazeiro	Rua Hermano Plech
09	Escola Municipal Luiza de França	Bairro Alto do Cruzeiro
10	Escola Municipal Maria Leal Feitosa	Rua Edgar Sarmento



PREFEITURA MUNICIPAL DE UNIÃO DOS PALMARES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



Escolas Municipais do Campo

Núcleo 1

SEDE: Escola Municipal Antonio Gomes de Barros
Distrito de Rocha Cavalcante

Anexos	Escolas Anexos	Localidades
Anexo I	Escola Municipal Maria Generosa	Sítio Esfrega Folha
Anexo II	Escola Municipal Joaquim Correia de Lima	Sítio Barra do Caruru
Anexo III	Escola Municipal Maria do Carmo Leão Cavalcante	Sítio Duas Barras

Núcleo 2

SEDE: Escola Municipal Dr. José Medeiros Sarmento
Fazenda Pindoba

Anexos	Escolas Anexos	Localidades
Anexo I	Escola Municipal Santa Maria Madalena	Sítio Pindoba
Anexo II	Escola Municipal Dr. Jorge de Lima	Sítio Pindoba II
Anexo III	Escola Municipal Palmira Sarmento	Sítio Cavaco
Anexo IV	Escola Municipal Alódia Oliveira dos Santos	Sítio Talhado
Anexo V	Escola Municipal Rosa Ferreira	Sítio Serra da Imbira
Anexo VI	Escola Municipal Santa Efigênia	Sítio Serra da Imbira

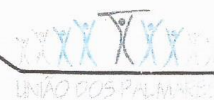
Núcleo 3

SEDE: Escola Municipal Professora Elizabete Santos
Sítio Sueca de Baixo

Anexos	Escolas Anexos	Localidades
Anexo I	Escola Municipal Paulo Couto	Sítio Serra Preta
Anexo II	Escola Municipal Antonio Carlos Vieira	Sítio Serra Preta
Anexo III	Escola Municipal Quilombo dos Palmares	Sítio Serra Preta
Anexo IV	Escola Municipal José Simplicio de Medeiros	Sítio Areias
Anexo V	Escola Municipal Iran Menezes	Sítio Queimadas
Anexo VI	Escola Municipal Abdizia Maria Alves Barros	Sítio Ingá
Anexo VII	Escola Municipal Enedina Tenório	Sítio Sueca



PREFEITURA MUNICIPAL DE UNIÃO DOS PALMARES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



Núcleo 4

SEDE: Escola Municipal José Clarindo Paes

Sítio Jacinto

Anexos	Escolas Anexos	Localidades
Anexo I	Escola Municipal Santo Antonio	Fazenda Santo Antonio
Anexo II	Escola Municipal José Tenório Cavalcante	Sítio Tatu de Baixo
Anexo III	Escola Municipal Carlos Plech	Sítio Tatu de Cima
Anexo IV	Escola Municipal José Presciliano Gomes	Sítio Barro Vermelho
Anexo V	Escola Municipal Pe. Roberto Ogle	Fazenda Vida Mansa
Anexo VI	Escola Municipal Adelina Pereira	Sítio do Meio
Anexo VII	Escola Municipal Padre Cícero	Sítio Duas Barras
Anexo VIII	Escola Municipal João Pereira de Lima	Sítio Pelada
Anexo IX	Escola Municipal São João II	Sítio Duas Barras
Anexo X	Escola Municipal Correia de Oliveira	Sítio Paus Brancos
Anexo XI	Escola Municipal Saturnino de Barros	Sítio Ximenes
Anexo XII	Escola Municipal Maria Cícera Moura	Assentamento Bebidas

Núcleo 5

SEDE: Escola Municipal Herculano Albuquerque

Fazenda Timbó

Anexos	Escolas Anexos	Localidades
Anexo I	Escola Municipal Manoel Bernardino de Oliveira	Fazenda Caborge

Núcleo 6

SEDE: Escola Municipal Pedro Pereira da Silva

Sítio Muquém

Anexos	Escolas Anexos	Localidades
Anexo I	Escola Municipal Manoel Feitosa de Souza	Sítio Recando
Anexo II	Escola Municipal Santa Quitéria	Sítio Serra de Barriga
Anexo III	Escola Municipal Manoel Bernardo de Mendonça	Sítio Riacho do Cortume
Anexo IV	Escola Municipal Benom Maia Gomes	Sítio Canoas de Baixo

Núcleo 7

SEDE: Escola Municipal Zumbi dos Palmares

Estação Experimental

Anexos	Escolas Anexos	Localidades
Anexo I	Escola Municipal Regina Gonçalves	Fazenda Brejo dos Vieiras
Anexo II	Escola Municipal Helena Baia Maia Gomes	Fazenda Anhumas
Anexo III	Escola Municipal São João	Fazenda Santo Antonio da Lavagem



PREFEITURA MUNICIPAL DE UNIÃO DOS PALMARES
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



Núcleo 8

SEDE: Escola Municipal Maria Mariá de Castro Sarmento
Bairro Santa Fé

Anexos	Escolas Anexos	Localidades
Anexo I	Escola Municipal Professora Helena Soares	Fazenda Frios
Anexo II	Escola Municipal Joaquim Novaes	Fazenda Taquarana
Anexo III	Escola Municipal Cecília Milones	Fazenda Amaragy
Anexo IV	Escola Municipal Antonio Fernandes Lins	Sítio Serra do Dario

Núcleo 9

SEDE: Escola Municipal Joaquim Gomes de Araújo
Bairro Várzea Grande

Anexo	Escola Anexo	Localidade
Anexo I	Escola Municipal Manoel Candido Fernandes	Fazenda Mão Direita

Núcleo 10

SEDE: Escola Municipal Manoel Rosa da Paz
Povoado Jacinto

Anexo	Escolas Anexo	Localidade
Anexo I	Escola Municipal Alfredo Gomes da Silva	Sítio Caípe I
Anexo II	Escola Municipal Santa Ana	Fazenda Bequinho

Escolas do Campo Não-Nucleadas:

Escolas	Localidades
Escola Municipal Pedro Candido	Sítio Cavaco
Escola Municipal Pe. Donald Macgillivray	Conjunto Sagrada Família
Escola Municipal Papa Paulo VI	Distrito Rocha Cavalcante

Art.3º - Ficam validados os estudos anteriores dos alunos egressos das unidades escolares acima descritas, considerando todos os registros constantes dos arquivos das secretarias das referidas escolas, bem como, os arquivos da Secretaria Municipal de Educação.

Art. 4º - A presente Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Gabinete do Prefeito do Município de União dos Palmares, Estado de Alagoas, em 02 de setembro de 2008.

Areski Damara de Omena Freitas Júnior

Prefeito

Rua Marechal Deodoro da Fonseca, s/n – Centro – CEP: 57800-000 – União dos Palmares – Alagoas
 C.N.P.J.: 12.332.946.0001/37

ANEXO 2 – NÚMERO DE MATRÍCULAS E DOCENTES DAS ESCOLAS NO CAMPO – 2008 – 2015



Matrícula das escolas do campo 2008 a 2015

ESCOLAS	MATRÍCULA E DOCENTES									
	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Núcleo 01 – Antonio Gomes de Barros (Rocha Cavalcante)			665	586	565	467	430 – 20	375 – 19	684 - 30	1058 - 47
Núcleo 02 – José Medeiros Sarmento (Faz. Pindoba)			777	663	618	711	711 – 31	518 – 31	504 – 31	Paralisada só em 2015
Núcleo 03 – Professora Elizabete Santos (Sueca de Baixo)			664	556	480	419	424 – 16	308 – 19	335 – 19	298 – 19
Núcleo 04 – José Clarindo Paes (Sítio Jacinto)			753	695	667	600	783 – 30	534 -	529 – 24	544 – 27
Núcleo 05 – Herculano Albuquerque (Faz. Timbó)			321	321	335	349	348 – 15	279 – 14	227 – 12	202 – 12
Núcleo 06 – Pedro Pereira da Silva (Muquém)			313	236	181	183	296 – 9	401 – 26	487 – 25	391 – 29
Núcleo 08 – M ^{re} Mariá de Castro Sarmento (Santa Fé)			926	663	705	702	658 – 30	650 – 39	669 - 35	544 – 29
Núcleo 09 – Joaquim Gomes de Araújo (Varzea Grande)			254	259	238	284	261 – 15	305 – 18	479 - 20	644 – 26
Não-Nucleada Manoel Rosa da Paz (Usina Laginha – Pov. Jacinto)			501	467	494	491	443 – 21	291 – 17	107 - 11	142 – 19
Não-Nucleada – Pedro Candido (Sítio Cavaco)			98	175	194	294	281 – 13	275 – 12	273 - 15	326 – 16
Não-Nucleada – Padre Donaldo Macgillivray (Conj. Sagrada Família)			1181	1128	1048	1178	1172 – 33	1382 – 51	1147 - 53	1198 – 60
Não-Nucleada – Papa Paulo V (Rocha Cavalcante)			346	386	378	396	460 – 19	446 – 21	149 - 10	168 – 10
Zumbi dos Palmares (Sementeira) (Urbana após enchente)			311	232	246	303	251 – 13	Após a enchente passou a ser escola urbana		
			Fonte: Matrícula escolar				Fonte: Educacenso			